

A correcção do erro em língua estrangeira numa abordagem pedagógica

Sandra Maria Freitas Cardoso Amaral

Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês e Francês no Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Sandra Maria Freitas Cardoso Amaral
A correcção do erro em língua estrangeira numa
abordagem pedagógica
2011

Setembro, 2011

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira (Francês) no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Gonçalves Matos, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e da Professora Doutora Teresa Almeida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer às professoras Maria Helena Santos e Ana Cristina Salvado pela orientação dada ao longo dos vários meses em que decorreu o meu estágio na Escola Secundária Emídio Navarro. Os seus exemplos, bem como os seus conselhos estarão certamente presentes nas minhas práticas de agora em diante.

Não poderia também deixar de agradecer a todo o pessoal docente e não-docente da Escola Emídio Navarro que tão carinhosamente me acolheu durante todos estes meses.

Às orientadoras da faculdade, Professora Doutora Teresa Almeida, e especialmente Professora Doutora Ana Gonçalves Matos pelo acompanhamento prestado durante o estágio.

Aos meus grandes amigos Joana Vaz Teixeira, Paula Frieza e Luís Monteiro por ajudarem a manter a boa-disposição, mesmo quando o cansaço parecia enjaulá-la.

Um agradecimento especial à minha família, com principal destaque para os meus pais, Ângela Maria de Freitas Nóbrega e Mário Cardoso do Amaral, por sempre me terem incentivado a lutar pelos meus sonhos.

RESUMO

ABSTRACT

A CORRECÇÃO DO ERRO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NUMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA

A PEDAGOGICAL APPROACH TO ERROR CORRECTION IN A FOREIGN LANGUAGE

SANDRA MARIA FREITAS CARDOSO AMARAL

PALAVRAS-CHAVE: erro, lapso, correcção, jogo, lúdico, ensino de língua estrangeira

KEYWORDS: error, mistake, correction, game, ludic, foreign language teaching

O erro é hoje visto como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Embora se tenha em mente que se trata de um reflexo da evolução do aluno que aprende uma nova língua, ele é muitas vezes incompreendido e até excessivamente corrigido. Aliás, os próprios alunos parecem exigir essa correcção. No entanto, algumas estratégias parecem não surtir efeito com alguns alunos. Propõe-se, por isso, neste relatório, o recurso a outro tipo de técnicas, nomeadamente o jogo, como forma de motivar para a auto-correcção do erro, exemplificando sempre com situações práticas retiradas do trabalho elaborado enquanto estagiária na Escola Secundária Emídio Navarro.

Nowadays, we take errors as part of the learning process of a foreign language. Although we keep in mind that it reflects the progress of the student who is learning a new foreign language, it is often misunderstood, and even heavily corrected. In fact, students themselves seem to ask for this correction. However, some strategies do not seem to work with some of the students. In this report, we suggest that different techniques should be used, namely the game strategy, in order to motivate a self-correcting attitude. We justify these techniques using examples from the work conducted as a trainee teacher in Escola Secundária Emídio Navarro.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento institucional	3
I.1. A Escola Secundária Emídio Navarro – espaço físico	3
I.2. A Escola Secundária Emídio Navarro – o aspecto humano	4
I.3. A Escola Secundária Emídio Navarro – a oferta educativa.....	5
Capítulo II – Da teoria à prática	6
II.1. Erro e correcção	6
II.1.1. Tipos de erro mais frequentes.....	8
II.1.2. O papel do aluno.....	10
II.1.3. A posição do professor	11
II.1.4. Estratégias de correcção	12
II.1.4.1. No momento em que o erro é cometido – produção oral	13
II.1.4.2. Em composições – produção escrita	14
II.1.4.3. Estratégias de remediação: o jogo	15
II.2. O jogo.....	16
II.2.1. O porquê do jogo	17
II.2.2. Tipos de jogo	19
II.2.3. Funções do jogo.....	20
II.2.3.1. Aquisição de novo vocabulário.....	20
II.2.3.2. Divulgação de aspectos culturais	21
II.2.3.3. Correcção do erro	22
II.2.4. A questão da competição	23
II.2.5. As vantagens do jogo.....	25
II.2.6. Os inconvenientes do jogo.....	26
Capítulo III – O estágio em Inglês.....	30
III.1. A turma 10LH.....	30
III.1.1. Caracterização da turma	30
III.1.2. Exemplos de aulas leccionadas	31
III.1.2.1. A auto-correcção na revisão dos tempos verbais.....	31
III.1.2.2. Correndo riscos: a criação de avatars como motivação para um uso livre do Inglês	32
III.1.2.3. Corrigir jogando: a utilização do Monopólio no incentivo à correcção do erro	33

III.2. A turma 11LH.....	34
III.2.1. Caracterização da turma.....	34
III.2.2. Exemplos de aulas leccionadas	35
III.2.2.1. <i>O imprevisto e a correcção da oralidade</i>	35
III.2.2.2. <i>Tomando decisões: a hetero-correcção de produções espontâneas</i>	37
III.2.2.3. <i>Distinguindo afirmações correctas de incorrectas: um leilão</i>	38
III.3. O projecto “The journey with the Commonwealth”	39
Capítulo IV – O estágio em Francês.....	43
IV.1. As turmas de 9º ano	43
IV.1.1. Caracterização das turmas.....	43
IV.1.1.1. <i>O 9ºB</i>	43
IV.1.1.2. <i>O 9ºC</i>	44
IV.1.2. Exemplo de aulas leccionadas.....	44
IV.1.2.1. <i>Incentivando a produção oral: o trabalho a pares</i>	45
IV.2. A turma 7ºA.....	46
IV.2.1. Caracterização da turma.....	46
IV.2.2. Exemplos de aulas leccionadas	47
IV.2.2.1. <i>O jogo na aquisição de novo vocabulário</i>	47
IV.2.2.2. <i>O lúdico no desenvolvimento da autonomia</i>	49
IV.2.2.3. <i>Comparando com a língua materna: estratégias para a compreensão do erro</i>	50
IV.3. Os projectos	50
IV.3.1. “Bonjour la Francophonie”	51
IV.3.2. Leitura integral de uma BD francófona	52
IV.3.3. As exposições.....	54
Conclusão	55
Bibliografia.....	58
Anexos.....	i
Anexo 1 - Planta da Escola Secundária Emídio Navarro	i
Anexo 2a – Distribuição do número de alunos por nível de ensino	iii
Anexo 2b – Distribuição do número de turmas por nível de ensino.....	iii
Anexo 3 – Distribuição etária do corpo docente.....	iv
Anexo 4 – Código de correcção da produção escrita.....	v
Anexo 5 – Exemplo de funcionamento do jogo de Masculino/Feminino	vi

Anexo 6 – Exemplo de avaliação.....	x
Anexo 7 – Caracterização da turma 10LH.....	xxii
Anexo 8 – “I believe. I give. I take ...”	xxiii
Anexo 9 – A auto-correcção na revisão dos tempos verbais: planificação de uma aula	xxiv
Anexo 10– A auto-correcção na revisão dos tempos verbais: as instruções do <i>exquisite corpse</i>	xxvi
Anexo 11 – Correndo riscos: a criação de <i>avatars</i> como motivação para um uso livre do Inglês (planificação)	xxvii
Anexo 12 – Correndo riscos: a criação de <i>avatars</i> como motivação para um uso livre do Inglês (resultados).....	xxix
Anexo 13 – Corrigir jogando: a utilização do <i>Monopoly</i> no incentivo à correcção do erro (planificação).....	xxxi
Anexo 14 – Corrigir jogando: a utilização do <i>Monopoly</i> no incentivo à correcção do erro (tabuleiro)	xxxiii
Anexo 15 – Corrigir jogando: a utilização do <i>Monopoly</i> no incentivo à correcção do erro (cartões)	xxxiv
Anexo 16 – Caracterização do 11LH.....	xxxviii
Anexo 17 – A Correcção da Oralidade Aliada ao Imprevisto (planificação)	xxxix
Anexo 18 – A Correcção da Oralidade Aliada ao Imprevisto (texto)	xli
Anexo 19 – Tomando decisões: a hetero-correcção de produções espontâneas (planificação)	xliii
Anexo 20 – Tomando decisões: a hetero-correcção de produções espontâneas (cartões)	xlvi
Anexo 21 – Tomando decisões: a hetero-correcção de produções espontâneas (lista)	xlvi
Anexo 22 – Tomando decisões: a hetero-correcção de produções espontâneas (quadro de pontuações)	xlix
Anexo 23 – Distinguindo afirmações correctas de incorrectas: um leilão (planificação)	l
Anexo 24 – Distinguindo afirmações correctas de incorrectas: um leilão (ficha).....	lii
Anexo 25 – Projecto “The Journey with the Commonwealth”	liii
Anexo 26 – Projecto “The Journey with the Commonwealth” (fotografias).....	lvi
Anexo 27 – Exemplo de teste de avaliação sumativa	lx
Anexo 28 – Caracterização da turma 9ºB	lxxv
Anexo 29 – Caracterização da turma 9ºC	lxxv

Anexo 30 – Incentivando a produção oral: o trabalho a pares (planificação)	lxxvi
Anexo 31 – Incentivando a produção oral: o trabalho a pares (bandas desenhadas)	lxxxii
Anexo 32 – Incentivando a produção oral: o trabalho a pares (profissões).....	lxxxvi
Anexo 33 – Caracterização da turma 7ºA	xcvii
Anexo 34 – O jogo na aquisição de novo vocabulário (planificação)	xcviii
Anexo 35 – O jogo na aquisição de novo vocabulário (cartões do puzzle).....	c
Anexo 36 – O jogo na aquisição de novo vocabulário (imagens do puzzle).....	ci
Anexo 37 – O jogo na aquisição de novo vocabulário (Bingo: cartões de vocabulário)	cvi
Anexo 38 – O jogo na aquisição de novo vocabulário (Bingo: cartões de bingo)....	cvii
Anexo 39 – O jogo na aquisição de novo vocabulário (Bingo: fichas de marcação) .	cxi
Anexo 40 – O lúdico no desenvolvimento da autonomia (planificação).....	cxiii
Anexo 41 – O lúdico no desenvolvimento da autonomia (powerpoint)	cxv
.....	cxv
Anexo 42 – O lúdico no desenvolvimento da autonomia (ficha informativa).....	cxxiii
Anexo 43 – Comparando com a língua materna: estratégias de compreensão do erro (planificação)	cxxv
Anexo 44 – Comparando com a língua materna: estratégias de compreensão do erro (powerpoint).....	cxxvii
Anexo 45 – Comparando com a língua materna: estratégias de compreensão do erro (ficha informativa)	cxxxvi
Anexo 46 – Projecto “ <i>Bonjour la Francophonie</i> ”	cxxxviii
Anexo 47 – Projecto de leitura de uma BD francófona	cxli
Anexo 48 – As exposições (fotografias)	cxliii

Introdução

Todos nós já nos encontramos, pelo menos uma vez na vida, numa situação de arrependimento relativamente a determinada acção. Quantos de nós têm o privilégio de nunca terem lamentado “Foi um erro...”? Mas será verdadeiramente um privilégio, não errar?

Por outro lado, quantos de nós, jovens aspirantes a professores, não ouviram, da boca de outros amigos e colegas (e por vezes familiares) frases como “Vais para professor(a)? Ai, que erro”? Certamente que, mesmo após esta opção ter sido considerada como um erro, poucos duvidaram da correcção da sua decisão. Afinal, trata-se de uma escolha de vida, para alguns o sonho de criança, que está tão perto de ser realidade.

Posto isto, a questão impõe-se: afinal, o que é o erro? Porque é ele tão frequente no nosso discurso, seja em tom de monólogo, seja em diálogo com outros. Qual a sua importância no nosso dia-a-dia? Será ele sempre tão subjectivo?

Do ponto de vista do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, erros são os desvios à norma linguística. Estes podem ser exclusivos do estudante ou comuns mesmo a falantes nativos. Embora de tratem de dois processos diferentes, uma vez que ao aprender a língua estrangeira o aluno domina já o sistema linguístico da sua língua materna, o erro não deixam de espelhar o processo de aprendizagem da língua estrangeira do estudante em causa. Aliás, a presença de um sistema linguístico leva, por vezes, à produção de erros, uma vez que a língua materna vai interferir na língua estrangeira. Bartram e Walton (1994) consideram, por isso, ser positivo cometer erros. Afinal, são eles que permitem a progressão, experimentando a língua na sua plenitude. São estas aventuras linguísticas que por vezes acabam em erro, mas também são elas que possibilitam a evolução.

Outro conjunto de perguntas volta a surgir, nesse caso. Será assim tão importante corrigir? Até que ponto se deve fazê-lo? Qual a perspectiva dos alunos neste campo? E dos professores? Não podemos deixar de ter em conta que nem todos os estudantes têm o mesmo nível de motivação e auto-confiança, por isso não será esta perspectiva algo severa para esses estudantes? E que estratégias é que podem ser adoptadas para essas situações?

Neste relatório de Prática de Ensino Supervisionada, ir-se-á, não só abordar todas estas questões, mas também avaliar a proposta do jogo na correcção do erro.

Assim, considera-se que o relatório está dividido em três partes. Os capítulos I, III e IV correspondem à descrição, análise e reflexão sobre algum do trabalho desenvolvido na Escola Secundária Emídio Navarro. Deu-se primazia ao trabalho elaborado com as turmas, apresentando alguns exemplos de planificações e materiais produzidos especificamente para cada uma das situações.

De uma forma mais pormenorizada, dir-se-ia então que o capítulo I se refere exclusivamente à descrição das infra-estruturas e do ambiente da escola, tanto a nível material como a nível humano.

O capítulo III diz respeito a algum do trabalho desenvolvido com as turmas 10LH e 11LH, acompanhadas no âmbito da disciplina de Inglês. Embora sejam ambas turmas de Línguas e Humanidades, será interessante notar a diferença de perspectivas demonstradas pelos alunos relativamente à aprendizagem da língua estrangeira. Também é importante esclarecer que as aulas apresentadas neste relatório são apenas uma gota de água no trabalho desenvolvido com os alunos, o que obrigou a maiores contextualizações de qualquer uma delas.

O capítulo IV apresenta o trabalho elaborado com as turmas 7ºA, 9ºB e 9ºC no âmbito da disciplina de Francês. Embora sejam três as turmas com as quais se trabalhou, deu-se principal destaque ao 7ºA, turma onde se leccionou mais frequentemente.

Quanto ao capítulo II, este abarca duas partes que, embora distintas, não poderiam deixar de ser analisadas em conjunto. Referimo-nos, por isso, à análise do erro e da correcção e à reflexão sobre a eficácia do jogo neste contexto.

Não se quis, com este relatório, apresentar um manual de erro e correcção. Não se quis também impingir o jogo como solução para todos os males. Evitou-se entrar numa perspectiva muito teórica, embora se reconheça a importância de um enquadramento teórico que apoiasse as perspectivas apresentadas. Assim, tentou-se ilustrar todos os aspectos com situações práticas retiradas da Prática de Ensino Supervisionada, iniciada a 1 de Setembro e terminada a 9 de Junho, discutindo e reflectindo sobre a sua eficácia. Até porque afinal, citando Bartram e Walton (1994: 19),

“The person who never made a mistake, never made anything.”

Capítulo I – Enquadramento institucional

I.1. A Escola Secundária Emídio Navarro – espaço físico

Situada no centro da cidade de Almada, as raízes da actual Escola Secundária Emídio Navarro datam de 1956, ano em que abriu as portas sob a designação de Escola Industrial e Comercial de Almada. A referência a Emídio Navarro surge em 1959, altura em que foi necessário desdobrar a escola devido ao número avassalador de matrículas registadas nos seus poucos anos de existência.

Embora tenha sido recentemente intervencionada ao abrigo do programa de modernização da Parque Escolar, as características físicas do edifício original mantêm-se. Aliás, este é, ainda, o edifício principal da escola, onde se encontram a maioria das salas de aulas e por onde é necessário passar para alcançar qualquer um dos restantes, visto que a entrada principal do espaço encontra-se aí. Existem dois novos edifícios, ambos ligados ao antigo através das chamadas “mangas”, utilizadas frequentemente para expor trabalhos elaborados pelos alunos. Ainda que cada um dos edifícios apresente um estilo arquitectónico distinto, a sua disposição no espaço tornam a sua apresentação harmoniosa.

A escola dispõe de 28 salas de aulas, espaços oficinais e laboratoriais devidamente equipados destinados às áreas da Electricidade e Electrónica, Mecânica, Informática, Biologia e Geologia, Física e Química e Línguas, um espaço de centro de recursos mais extenso do que o anterior, espaços do aluno, cantina, bufete, papelaria e reprografia, um pavilhão desportivo coberto, um ginásio interno, salas de trabalho para os professores distribuídas de acordo com o departamento a que pertencem, sala de professores e espaços para funcionários não docentes, Associação de Pais e Encarregados de Educação, Direcção da Associação de Estudantes e Associação de antigos alunos da escola (cf. Anexo 1).

Por fim, é também importante referir a existência de computadores e meios de projecção em todas as salas de aula, algo que foi sendo aplicado ao longo do ano lectivo. Embora numa fase inicial o funcionamento dos computadores fosse instável, sendo por isso aconselhável a requisição destes materiais no centro de recursos, estes problemas foram sendo solucionados, facilitando a utilização das novas tecnologias em sala de aula. De facto, esse recurso à tecnologia era já frequente na escola, algo que se pode concluir pela antecedência necessária para garantir um *datashow* para a aula

prevista: por vezes era essencial acorrer ao Centro de Recursos mais de uma semana antes da aula. Relativamente aos materiais de projecção presentes nas salas de aula, nuns casos referimo-nos ao quadro interactivo enquanto projector, noutros a um *datashow* aplicado no tecto. O laboratório de línguas, por sua vez, está equipado com um computador para cada dois alunos, embora a sua ligação à *Internet* nem sempre seja uma realidade.

I.2. A Escola Secundária Emídio Navarro – o aspecto humano

A proximidade entre a Emídio, como é carinhosamente apelidada por toda a comunidade educativa, e outros estabelecimentos de ensino, tanto públicos como privados, poderia levar-nos a crer que a dimensão das turmas é reduzida, tendo em conta as variadas possibilidades ao seu redor. No entanto, poucas são as turmas com menos de 28 alunos, o que perfaz um total de aproximadamente 1200 estudantes que frequentam esta escola. Embora a grande maioria dos alunos estejam geograficamente próximos da escola, o facto é que existe ainda um número considerável de estudantes provenientes de outras freguesias e até mesmo de outros concelhos.

São oferecidos cinco níveis de ensino regular (do 7º ao 12º ano), três níveis de ensino profissional propriamente dito (do 10º ao 12º ano), Cursos de Educação e Formação (CEFs), Educação e Formação para Adultos (EFAs) e ensino nocturno. Assim, os 1200 alunos distribuem-se da seguinte forma: 111 alunos em 4 turmas de 7º ano, 109 em 4 turmas de 8º, 106 em 4 turmas de 9º, 53 em 5 CEFs, 145 em 6 turmas de 10º ano regular, 47 em 3 de 10º profissional, 149 em 5 de 11º regular, 29 em 2 de 11º profissional, 124 em 6 de 12º regular, 35 em 2 de 12º profissional e 263 em nove turmas de EFA e ensino nocturno (cf. Anexo 2a e 2b).

No sentido de responder às crescentes necessidades educativas da zona, existem, na Emídio, cerca de 150 professores, dos quais 121 pertencem ao Quadro de nomeação definitiva. A distribuição etária dos professores apresenta a seguinte imagem: 38,5% dos professores tem entre 46 e 55 anos, 24,5% entre 36 e 45, 24,5% entre 56 e 65 e 12,5% entre 26 e 35 anos de idade (cf. Anexo 3). No que diz respeito ao pessoal não docente, a escola dispõe de 11 assistentes técnicos e 27 assistentes operacionais.

I.3. A Escola Secundária Emídio Navarro – a oferta educativa

Importante será também realçar a variedade de cursos disponibilizados pela Emídio. Em regime diurno encontram-se disponíveis os cursos científico-humanísticos, os cursos profissionais de nível 3 (cujo requisito mínimo de acesso é o 9º ano de escolaridade concluído) e os CEFs de nível 2 (cujo requisito mínimo de acesso é o 6º ano de escolaridade concluído para o tipo 2 ou o 8º ano de escolaridade concluído para o tipo 3).

Quanto aos cursos científico-humanísticos, estes estão subdivididos nas seguintes áreas: Ciências e Tecnologias (turmas identificadas pela sigla CT), Línguas e Humanidades (turmas identificadas pelas siglas CLH ou simplesmente LH) e Artes Visuais (turmas identificadas pela sigla AV).

No que diz respeito aos cursos profissionais, a oferta engloba as seguintes áreas: Técnico de Energias Renováveis (turmas identificadas pela sigla PER), Técnico de Mecatrónica (turmas identificadas pela sigla PMT) e Técnico de Electrónica, Automação e Computadores (turmas identificadas pela sigla PEL).

Relativamente aos CEFs disponibilizados, estes englobam as seguintes áreas: Electricidade de Instalações (turmas identificadas pela sigla EI), Mecânica de Automóveis Ligeiros (turmas identificadas pela sigla MA), Práticas Técnico-Comerciais (turmas identificadas pela sigla PTC) e Operador de Sistemas Ambientais (turmas identificadas pela sigla OSA). De todos os cursos apresentados, somente o último não está disponível enquanto CEF de tipo 2.

Em regime nocturno a oferta é igualmente variada, podendo o aluno optar pelos cursos Científico-Humanísticos em regime de Ensino Secundário Recorrente (por módulos capitalizáveis), cursos EFA Básico (conducente à certificação do 9º ano de escolaridade) e cursos EFA Secundário (conducente à certificação do 12º ano de escolaridade).

Capítulo II – Da teoria à prática

Terminada que está a breve apresentação da Escola Secundária Emídio Navarro em Almada, expõe-se neste segundo capítulo uma reflexão sobre os temas experimentados nas aulas, não sem antes fazer o seu enquadramento teórico. Visto que ambos os temas abordados implicam alguma polémica, optou-se por apresentar as visões mais comumente divulgadas, analisando-as à luz dos resultados obtidos.

II.1. Erro e correcção

A questão da correcção do erro tem gerado muita controvérsia ao longo dos últimos anos. Se é verdade que muitos autores aprovam esta atitude de forma moderada, tendo sempre em conta o aspecto emocional do aluno, argumentando que a aprendizagem de uma língua estrangeira desencadeia outros processos para lá dos cognitivos e intelectuais, outros os há que defendem uma maior atenção ao erro, indo ao encontro dos vários estudos que defendem ser esta a vontade dos próprios alunos.

Contudo, e antes de se passar a uma análise mais pormenorizada destas duas teorias, é fundamental a apresentação de uma definição de erro pela qual se possa guiar esta reflexão. Ir-se-á no sentido da opinião de Bartram e Walton, que consideram a distinção entre *error* e *mistake* obsoleta em termos práticos¹ visto ser impossível definir o que é de facto do conhecimento do aluno:

How can we tell what a student has “learned”? Does that mean things the student has **met**, or things the student has **mastered**? (...) Equally, we may say that a student has not “learned” a word or structure because it has never come up in class – but maybe they heard it on the radio the evening before. (...) Learning is not the same thing as teaching. (1994: 20).

Assim, considera-se que *mistakes* são todos os desvios à norma que não seriam cometidos por um falante nativo, ao passo que *slips* poderiam, de facto, ser produzidos por quem usa a língua alvo como língua materna. As causas que podem levar a um *slip* são variadas, podendo ir desde uma simples distração até a um certo estado de cansaço ou de ansiedade, entre outros. Harmer (2009:137), por seu turno, faz referência a Edge definindo *slips* como erros que os próprios alunos são capazes de corrigir ao serem chamados à atenção; *errors* como sendo aqueles para os quais os alunos precisam de

¹ “We believe this distinction [between *error* and *mistake*] is an academic one: in practice, and especially on the spur of the moment in a class, it is impossible to distinguish between the two.” (1994: 20)

explicação pois não são capazes de corrigir por si próprios; *attempts* como tentativas que os alunos fazem para dizer algo fazendo uso de estruturas para as quais não conhecem o uso.

Os erros são vistos como fundamentais na aprendizagem de uma língua estrangeira. São reflexo das aprendizagens efectuadas até à data, mas também da vontade de evoluir do próprio estudante. Neste sentido, ele experimenta a partir do que conhece, seja fazendo uso da sua língua materna, como até de outra língua estrangeira na qual seja já mais proficiente. Ancker compara a aprendizagem de uma língua estrangeira à de um instrumento musical: “No one in her right mind would expect to learn to play music without making many mistakes in the process; why should anyone expect to learn a language without ever uttering a mistake?” (2000: 5).

Na verdade, Bartram e Walton (1994: 11) comparam mesmo o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira ao de aquisição da língua materna, no que diz respeito à produção de erros. Apesar das diferenças existentes entre os dois processos, sobretudo no que toca ao contexto em que se dá cada um deles (na aprendizagem da língua estrangeira existe já um código linguístico que o estudante toma por referência – a língua materna – algo que não acontece na aquisição da língua materna), não deixa de ser verdade que ambos são pautados pela produção de erros por parte dos falantes que se iniciam na aquisição da língua materna ou na aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, encaram os erros como “part of the learning process: not wrong turnings on the road towards mature language use, but actually part of the road itself.” (1994:11). Neste sentido, consideram que é necessário encarar o erro de forma positiva, já que este é sinal de aprendizagem. O facto de serem cometidos significa que o aluno está a envolver-se no seu processo de aprendizagem da língua estrangeira, esforçando-se por chegar mais longe e indo para lá da simples imitação e repetição das estruturas conhecidas que levam ao empobrecimento da língua.

No entanto, a perpetuação do erro não pode ser vista com bons olhos. Se é facto que, ao cometer um erro, o aluno está a dar sinais de evolução linguística, quando o mesmo erro é cometido constantemente, tornando-se mesmo recorrente no seu discurso, podemos estar perante uma estagnação da aprendizagem. Assim, aquele erro torna-se parte do repertório linguístico do aluno, que o vai cometer pensando que se trata de uma forma correcta. Estamos, então, perante uma situação de fossilização do erro. Aqui sim, é importante intervir, de forma a poder ajudar o aluno a progredir.

II.1.1. Tipos de erro mais frequentes

Pode-se classificar os erros pela sua origem (as causas da produção de determinado erro) ou pelo resultado visível. Bartram and Walton (1994) distinguem *mistakes of commission* (que podem ter várias origens, mas que são sempre produzidos devido ao à-vontade que o estudante sente em comunicar) de *mistakes of omission* (que não são produzidos pelo simples facto que o estudante não comunica, limita-se a ficar calado), considerando estes últimos mais graves do que os primeiros. Na opinião destes autores, “One of the reasons they do not say it is because they are worried about the possibility of making a mistake” (1994: 17). Alunos que cometem estes erros respondem frequentemente com frases nas quais se sentem seguros ou dizem não ter opinião. Ao não produzirem qualquer tipo de enunciado, normalmente oral, ou ao não saírem da sua área de conforto, estes alunos não se dão, a eles próprios, a hipótese de progredir, mantendo-se sempre no mesmo nível.

Outro tipo de erro referido por Bartram e Walton é o *covert mistake*. Neste caso, linguisticamente falando, o erro não existe. A frase proferida pelo aluno faz sentido e pode ser interpretada. No entanto, ela não transmite a ideia pretendida pelo seu emissor. Assim, certamente que a resposta obtida não irá de encontro à pretendida. Para ilustrar, dar-se-á um exemplo de uma das turmas de inglês onde o aluno pergunta “Does the teacher like it?”. Existe aqui uma clara interferência da língua materna que permite este tipo de construção frásica como referência à segunda pessoa do singular: a questão “A professora gosta?” pode então ser dirigida a um colega com o sentido de “Sabes se a professora gosta?” ou à professora, sendo então uma versão respeitosa de “Gostas?”. Optou-se, não por corrigir, mas antes por situação de comunicação real, respondendo “I don’t know, you should ask her”.

Existe ainda outro tipo de erro, este sim o mais grave de acordo com Bartram e Walton, ao qual se dá o nome de *mistake of communication*. Se em qualquer um dos anteriores, embora se apresentassem alguns problemas a nível linguístico, a mensagem de uma forma ou de outra acabaria por ser transmitida, nos erros de comunicação existe a associação dos dois aspectos, o que torna a ideia dúbia ou incompreensível. Neste caso não há comunicação, visto que a mensagem simplesmente não é transmitida, não havendo por isso hipótese de resposta.

Outras hipóteses de classificação do erro, e ainda no que diz respeito à causa da sua produção, englobam os erros de interlíngua. Tratam-se de erros que surgem da

confusão entre a língua materna e a língua alvo, que podem, ou não, resultar em fossilização. Estes erros de interlíngua são geralmente resultado da interferência da língua materna, ou até de outras línguas estrangeiras onde o estudante apresente um nível de proficiência superior, no processo de aprendizagem desta nova língua estrangeira. Podem resultar de estratégias utilizadas na aprendizagem da língua materna (ex.: sobregeneralização) ou do transporte de estruturas para a língua alvo (ex.: transferência). Fala-se em fossilização quando o erro persiste, mesmo após vários momentos de explicação. Significa que, nesse caso, existe uma barreira (afectiva ou cognitiva) que não permite a evolução.

Por fim, faria referência à natureza do erro cometido. Estes podem ser de origem fonológica (quando a pronúncia ou a entoação não permitem a compreensão da mensagem), morfológica (vulgarmente designados de erros de concordância), sintáctica (erros gramaticais ao nível da ordem das palavras), pragmática (que denota desconhecimento ou descuido relativamente à situação em que determinada frase é proferida) ou lexical (incorrecta escolha de palavras).

De facto, o tipo de erro cometido depende tanto do nível de proficiência como da língua em aprendizagem. Assim, se a nível do 7º ano de francês (nível I) foram produzidos erros que podem ser distribuídos em todas as referidas categorias, o mesmo já não se pode dizer do 11º LH (Inglês nível VII), onde erros pragmáticos e morfológicos não foram detectados, e os fonológicos apresentaram-se muito raramente. Relativamente ao 10º LH (Inglês nível VI), embora tenham surgido erros distribuíveis por todas as categorias, estes eram produzidos por uma minoria da turma. Mais preocupante, no caso desta turma, eram os chamados *errors of omission*, já que muitos eram os alunos que optavam por responder “I don’t know” sistematicamente. Por fim, e por observação, concluiu-se que o principal problema das turmas de 9º ano de francês (nível III) eram exactamente estes *errors of omission*, visto que os próprios alunos diziam em português que não sabiam responder em francês. Ainda que a professora insistisse numa tentativa de resposta, poucos eram os que realmente arriscavam.

Alguns exemplos de erros comuns no francês prendem-se com a pronúncia das consoantes finais; a não concordância entre sujeito e verbo, surgindo muitas vezes o primeiro no singular e o segundo no plural e vice-versa (curiosamente o masculino/feminino não apresentou tantos problemas); frases altamente influenciadas pela língua inglesa (ex.: #Mizé est parlé à sa papa./ Mizé is talking to her father; #C’est un excellent

filme./ It's an excellent film.); uso da segunda pessoa do plural para falar a um amigo; e utilização de "Pour que" como resposta a questões "Pourquoi".

Relativamente ao inglês, apontar-se-iam erros sobretudo de sintaxe (#I like very much music.), algumas questões com os tempos verbais (#I didn't heard you.) ou a nível lexical (#I hear to music).

II.1.2. O papel do aluno

Dependendo do aluno e das suas expectativas relativamente à aprendizagem da língua alvo, a sua atitude perante o erro e a correcção pode variar². Assim, enquanto alguns se sentem à vontade com a situação, outros podem ficar inibidos, coibindo-se de participar oralmente.

Grande parte dos alunos parte do princípio que cabe somente ao professor decidir e julgar a sua prestação; os restantes colegas são para eles acessórios, não tendo qualquer tipo de intervenção na sua aprendizagem. Assim, o aluno considera ter de aprender somente aquilo que o professor ensina, não acrescentando nem retirando informação. Neste sentido, os alunos encaram a produção de enunciados linguisticamente correctos como sendo mais importante, em detrimento da fluência e da criatividade. Muitos limitam-se, por isso, a reproduzir frases e estruturas que já conhecem, certificando-se que não cometem nenhum erro. Apresentam por isso uma grande falta de autonomia na produção linguística: o seu uso da língua é algo inflexível e pouco original, baseando-se na imitação de modelos.

Ora, esta obsessão pela correcção leva muitos alunos a perderem muito tempo a formular frases, já que sentem medo de errar. No entanto, no momento da produção do erro, "most students expect teachers to correct them, because that is the traditional view of what a language teacher does, and they come from educational backgrounds where teachers correct a lot (...) This does not mean that they want it." (1994: 29). Põem-se, por isso, duas questões nesta citação: o aluno que produz o erro exige ser corrigido; no entanto, isso não significa que seja verdadeiramente essa a sua vontade: é aquilo a que está habituado.

Embora sejam vários os estudos que identificam essa vontade (Brandl, 1995; Schulz 1996, 2001; Loewen et al., 2009; entre outros), todos os autores fazem sempre

² "Research shows that not all learners focus on error feedback in the same way and to the same degree." (Brandl, 1995: 197)

esta pequena ressalva que diz respeito ao facto de haver uma forte possibilidade de se tratar do espelho daquilo que os estudantes pensam ser esperado deles.

Não deixa, no entanto, de ser verdade que os alunos exigem ser corrigidos. Bartram e Walton chamam mesmo a atenção para o seguinte “students often complain about being corrected too little (they rarely complain openly about being corrected too much). Sometimes they go to the teacher to complain, but at other times to people above the teacher” (1994: 27).

Por outro lado, será curioso notar que raramente os alunos associam correcção de erro a estudo da gramática. No estudo conduzido por Loewen et al. (2009: 101), observa-se que de facto os alunos separam os dois aspectos, considerando não existir relação entre eles.

II.1.3. A posição do professor

Por outro lado, a forma como o erro é encarado e/ ou corrigido varia, também, de professor para professor. Bartram e Walton (1994) defendem que a correcção feita pelos professores é espelho da sua própria segurança relativamente ao uso da língua. Assim, quanto mais inseguro for o professor, mais sentirá a necessidade de corrigir todos os erros que surgem nos enunciados dos alunos. Ainda assim, apressam-se a ressaltar que a atitude do professor face ao erro é, tendencialmente, inconsciente (ibid: 4).

Esta atitude mais generalizada é vista pelos autores com alguma preocupação. Bartram e Walton (1994: 24) constataam a obsessão em corrigir todos os erros oralmente e por escrito, independentemente de dificultarem a comunicação ou não. O simples facto do erro constituir uma potencial ofensa ao código linguístico tornam a sua correcção obrigatória. Enquanto que um não-professor focar-se-á, certamente, em enaltecer os pontos positivos de um determinado enunciado, um professor debruçar-se-á sobre o que está errado nesse mesmo texto (ibid).

Os autores reconhecem, no entanto, que para além de se tratar de um acto inconsciente, muitas vezes o próprio professor debate-se sobre se deverá corrigir ou não, desejando poder optar por não corrigir tanto. Contudo, sentem-se encurralados³,

³ “If the teacher behaviors do not mesh with students expectations, learner motivation and a teacher’s credibility may be diminished.” (Schulz, 2001: 256)

acabando por decidir pela correcção⁴, indo ao encontro daquilo que se pensa ser o desejo do aluno, de forma a não se tornar, ele próprio, um obstáculo à aprendizagem⁵.

II.1.4. Estratégias de correcção

Já vimos que o erro e a sua correcção tratam-se, muitas vezes, de obsessões criadas tanto por alunos como por professores. Assim, importa saber então quando corrigir e como corrigir. Bartram e Walton colocam algumas questões para reflexão antes de se passar a uma correcção mais efectiva:

Are mistakes important?
Does correcting them really do any good?
Can it do harm?
What do I actually do in class? (as opposed to what I think I do, or
what I think I ought to do)
How could I change or improve what I do in class?

(1994: 3)

Assim, é necessário ter em mente que a correcção não vai ser recebida por todos os alunos da mesma forma. Como já se viu anteriormente, a maioria parece favorecer a correcção do erro, mas nem todos os alunos têm a mesma perspectiva. De acordo com Schulz, “The degree of effectiveness of error correction may also be influenced by the learner’s attitude toward such correction. If it is welcomed, it may well have more positive effects than if it is resented” (1995: 349).

No entanto, Dekeyser (1993: 502) confere especial importância à correcção como forma de, por um lado, equilibrar o nível de exposição à língua alvo relativamente à língua materna e, por outro, evitar a fossilização.⁶

Brandl, por seu lado, defende a diversidade de metodologias de correcção que sejam capazes de responder às necessidades dos alunos e ao tipo de erro cometido: “Depending on the FL learner and the kind of error, simply providing the correct response might be sufficient for some learners to understand fully the source of their errors. Others might require lengthy verbal explanations.” (1995: 197).

⁴ “Internal struggle on the part of the teacher – often teachers do not want to correct heavily, but feel they must; and cannot think of a way of escaping the situation.” (Bartram & Walton, 1994: 26)

⁵ “Language learning could thus be hindered if students have specific beliefs regarding grammar and corrective feedback and if their expectations are not met.” (Schulz, 2001: 256)

⁶ “Students in the classroom, even after years of study, have typically received minimal input compared to first language learners, which may make error correction necessary to avoid fossilization.” (Dekeyser, 1993: 502)

A experiência com as turmas leva a concluir que, de facto, é impossível corrigir todos os erros cometidos na oralidade e incentivar à comunicação ao mesmo tempo. Por outro lado, longas explicações sobre o erro cometido demonstraram-se fastidiosas, tanto para professora como para os alunos, e nem sempre tinham os resultados desejados. Pareceu, por isso, mais importante favorecer a comunicação, interferindo somente quando estritamente necessário, e mantendo o registo utilizado pelos alunos. As explicações eram deixadas para mais tarde, quando já não havia, por parte do aluno, a preocupação de não esquecer aquilo que queria partilhar com os colegas.

II.1.4.1. No momento em que o erro é cometido – produção oral

Ao corrigir o erro, é muito importante ter em conta a situação comunicativa em que o aluno o produz. A partir da experiência com as turmas, pareceu importante nunca interromper o aluno de forma explícita. Tal como foi explicado anteriormente, uma das estratégias mais utilizadas na correcção do erro foi exactamente a resposta na mesma linha de pensamento explicitada no enunciado do aluno. Isto permitiu um trabalho mais detalhado dos *covert mistakes*.

No entanto, no momento da explicação do erro, fez-se sempre questão de envolver toda a turma. Uma vez optava-se por questionar os alunos relativamente aos motivos pelo qual aquele enunciado não estava correcto, outras pedia-se somente para corrigir caso tal não fosse feito pelo próprio aluno, indo ao encontro do postulado por Bartram e Walton (1994: 41-56).

Outra das estratégias utilizadas, também ela sugerida pelos mesmos autores, prendeu-se com o uso de gestos e expressões para indicar o erro, limitando a intervenção da professora a esses códigos. O aluno era, por isso, incentivado a auto-corrigir-se. Caso tal não fosse possível, pedia-se aos colegas que intervissem, sendo que a acção da professora era somente tomada em último recurso.

Qualquer uma das estratégias apresentadas produziu resultados práticos. No entanto, estes resultados nem sempre se prolongavam no tempo. Os erros acabavam por voltar a surgir mais tarde, produzidos geralmente pelo mesmo aluno. Ainda assim, há a realçar o facto de se ter conseguido que os alunos passassem de situações de hetero-correcção para situações de auto-correcção, mesmo que após sinalização por parte da professora estagiária.

II.1.4.2. Em composições – produção escrita

Quando o erro é cometido por escrito, é importante ter em conta um determinado número de questões diferentes das colocadas aquando da produção de um erro oral. Embora a questão da comunicação continue a ser um elemento comum a ambos os tipos de erro (oral e escrito), o facto é que a forma de lidar com cada um deles é diferente. O código de gestos e expressões é, aqui, substituído por uma variedade de sublinhados e anotações que, no fundo, têm a mesma função: encorajar o aluno a corrigir o seu próprio erro.

Embora tenham sido previstos vários momentos de produção escrita nas turmas de inglês, as estratégias de correcção implementadas não foram muito variadas. Tendo em conta que estes textos eram lidos posteriormente no início da aula seguinte, fazendo a ponte entre o que tinha sido tratado e o que se iria fazer nesse dia, foi necessário o recurso a estratégias que não ocupassem muito tempo da aula. Por outro lado, o facto de as turmas apresentarem maiores níveis de produção de erro nas actividades de produção oral, possivelmente resultado da pressão de tempo que estas acarretam, pesou na decisão de dar maior ênfase à correcção da oralidade.

Ainda assim, criou-se e utilizou-se, a nível de produção escrita, um código de correcção (cf. Anexo 4) ao qual os alunos tivessem facilidade em se adaptar. Neste sentido, todos os trabalhos escritos foram recolhidos e corrigidos utilizando um código próximo ao sugerido por Bartram e Walton (1994: 84). Este código apresentava marcações como, por exemplo, um sublinhado ondulado para ortografia ou um sublinhado simples com um pequeno “t” por cima para tempo verbal. Visto que alguns destes curtos textos eram lidos no início da aula em que eram devolvidos, reservava-se cinco a dez minutos para que os alunos pudessem proceder à sua auto e hetero-correcção, utilizando todas as ajudas ao seu dispor, desde os cadernos, os livros, os colegas ou até mesmo a professora, se bem que esta última era sempre em último recurso. Não se verificou qualquer tipo de dificuldade por parte dos alunos em compreender as pequenas marcações que surgiam nas suas composições: as correcções por eles feitas eram, em geral, boas, pelo que se conclui que o código era eficaz. Por outro lado, o facto de os alunos saberem que aquela classificação que recebiam nos trabalhos era o mínimo que teriam naquela actividade, podendo esta subir conforme as suas correcções, poderá também explicar o empenho em melhorar os seus textos.

No que diz respeito à turma de francês, visto que tinha sido decidido em grupo que só no 3º período se introduziria a produção escrita extensiva, não houve

oportunidade de implementar estratégias de correcção a este nível. Ainda assim, no único trabalho desta natureza implementado na turma, fez-se uso do código referido anteriormente, corrigindo oralmente e em conjunto alguns dos erros mais comuns entre os textos.

II.1.4.3. Estratégias de remediação: o jogo

Visto que durante o período de observação das aulas já se tinha identificado alguns erros como recorrentes, achou-se que se poderia fazer algo de diferente tomando o erro como objecto de trabalho. Assim, partindo da premissa proposta por Bartram e Walton, “Since more conventional methods might be said to have failed the students, perhaps radical solutions are required?” (1994: 98), procurou-se uma estratégia “radical” que não fosse habitual aos alunos. Surgiu assim a ideia de corrigir usando o jogo.

A verdade é que a motivação destes alunos que necessitam de remediação para ultrapassar as barreiras auto-impostas em determinados aspectos da aprendizagem da língua é, em geral, mais baixa do que a dos restantes. O jogo oferecia, por isso, várias vantagens: comunicava com o lado afectivo da aprendizagem de uma língua estrangeira, levando a que este processo fosse para lá da activação de mecanismos cognitivos; permitia um ambiente descontraído, sem nunca descurar o aspecto pedagógico; e motivava para o esforço a longo prazo, necessário à aprendizagem de uma língua estrangeira.

A motivação destes alunos em particular e da turma no geral é fundamental para a sua progressão. De acordo com Brandl,

The students whose motivational processes seem to be affected lack action-procedures that reestablish satisfactory progress toward the goal of the task (...) The decrease in motivation may contribute to the state of helplessness in which many students may find themselves in situations in which they do not know what to do. (1995: 207-208)

Por outro lado, é necessário ter em conta que, tal como referem Ganschow & Sparks, os alunos com maior nível de ansiedade relativamente às suas aprendizagens sobre a língua estrangeira têm tendência a atingir classificações mais baixas (1996: 201).

Ainda no capítulo da ansiedade, embora esta nem sempre esteja relacionada com a aprendizagem da língua em si, sendo possível pensar em vários outros aspectos que facilitam um tal estado, não deixa de ser verdade que ela pode ser vista como um resultado de más experiências anteriores. De acordo com Ganschow & Sparks “anxiety

in foreign language classrooms may be a result, rather than a cause, of a significant number of foreign language learning problems” (1996: 208)

Neste sentido, o jogo responde exactamente a estes dois problemas, permitindo uma correcção mais aberta sem que tal seja o foco da actividade⁷. Para além do mais, o jogo permite o sentimento de controlo da aprendizagem e, neste caso específico, do erro, facilitando o processo em si⁸.

II.2. O jogo

A utilização do jogo em sala de aula tem sido fortemente debatida nos últimos anos. Embora se apresente como uma estratégia viável de criação de um ambiente de ensino-aprendizagem altamente produtivo, motivando os alunos para o estudo de aspectos que, por vezes, consideram fastidiosos e nem sempre são bem recebidos. Por um lado, temos a sociedade em geral que vê na escola um espaço de preparação dos jovens para o mundo do trabalho, classificando, por isso, o jogo como inútil nesse processo. Por outro, temos os próprios professores que consideram as actividades lúdicas como propícias a situações de indisciplina.

Ao longo do trabalho elaborado com as turmas, e inspirada pelas leituras feitas sobre a correcção do erro no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, o jogo foi surgindo como uma resposta interessante a problemas que, de uma forma ou de outra, pareceram recorrentes. Ao estar perante turmas que demonstravam um gosto particular pelo desafio e pela criatividade, era imperioso procurar estratégias de correcção que apelassem ao seu lado mais imaginativo, mas que não fossem demasiado fáceis. Por outro lado, o facto de poder caracterizar qualquer uma das turmas como *mixed ability* pedia actividades flexíveis em sala de aula, facilmente adaptáveis às necessidades de cada um e que permitissem aos alunos menos proficientes participar a par dos mais proficientes de forma perfeitamente independente. Neste sentido, o jogo pareceu preencher todos estes requisitos, apresentando ainda outras vantagens que, não tendo sido programadas aquando da escolha das estratégias de correcção a serem implementadas, serão discutidas nos pontos que se seguem.

⁷ “In more Creative activities (e.g., role-playing; games), teachers are urged to focus on the message of the students’ statements and to reserve grammar correcting for later.” (Herron, 1991: 966)

⁸ “learning is more enjoyable when one has personal control over one’s activities, the level of difficulties, and the pacing of one’s actions.” (Brandl, 1995: 198)

Assim, neste subcapítulo analisar-se-ão os prós e os contras da utilização do jogo em sala de aula, procurando soluções para as desvantagens encontradas. De igual modo, problematizar-se-á a questão da competição, procurando perceber até que ponto pode, de facto, ser benéfica ou prejudicial a um bom ambiente ensino-aprendizagem.

Antes de se passar às referidas reflexões, convém primeiro esclarecer o que se entende por jogo. Tomar-se-á por padrão a definição dada por Wright, Betteridge e Buckby, que defendem que o jogo é “an activity which is entertaining and engaging, often challenging, and an activity in which the learners play and usually interact with others.” (2010: 1). Analisando esta citação, conclui-se que o jogo é então uma actividade que vai ao encontro do postulado pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)* uma vez que põe a interacção em primeiro plano⁹. Aliás, o próprio *QECR* faz referência ao jogo na definição de *tarefa*: “Uma tarefa (...) pode abranger um vasto leque de acções tais como (...) jogar às cartas, pedir uma refeição num restaurante, traduzir um texto escrito em língua estrangeira ou preparar a realização de um jornal de turma em grupo.” (2001: 30). Há ainda a referir uma curta secção denominada “Usos lúdicos da língua”, onde são dados alguns exemplos de jogos que podem ser implementados em sala de aula.

Assim, podemos concluir que de facto, e tal como defende Silva, “les jeux dûment exploités sont des tâches authentiques à proposer en classe” (2008: 23).

II.2.1. O porquê do jogo

Posto isto, é necessário compreender em que medida pode o jogo ajudar no processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. O primeiro argumento não poderia deixar de ser, e seguindo um pouco a linha de pensamento de Wright, Betteridge e Buckby, o facto de ser necessário não esquecer que aprender uma língua estrangeira exige esforço e motivação durante um longo período de tempo. Ninguém é capaz de aprender a usar fluentemente uma língua estrangeira numa questão de semanas ou meses. Para além do mais, a quantidade de esforço dispendido pelo estudante depende da sua motivação (i.e. se aprende a língua por gosto ou curiosidade, se faz parte

⁹ “considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. (...) Falamos de 'tarefas' na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado.” (*QECR* 2001: 29)

do seu currículo de escolaridade obrigatória, se necessita dela para o trabalho, ...). Nas nossas escolas, esta força é, de facto, mais fácil de definir visto conhecermos o currículo dos nossos alunos, onde se apresenta a obrigatoriedade da aprendizagem de, pelo menos, duas línguas estrangeiras. Assim, e de acordo com os referidos autores, o jogo funciona como motivação, mas também facilitador da aprendizagem de uma língua estrangeira¹⁰.

Por outro lado, para além de funcionarem como motivação, proporcionam ao estudante a oportunidade de encarar o aprendizagem da língua estrangeira como algo mais do que simplesmente estudo. Ao apelar ao lado afectivo da aprendizagem da língua, ao mesmo tempo que oferece a hipótese de a experimentar, indo para além do simples estudo, o jogo surge como uma estratégia interessante a ser utilizada em contexto de sala de aula¹¹. Permite ao aluno correr riscos sem nunca se sentir intimidado ou desmotivado

Há ainda a referir o aspecto emocional do jogo. De facto, a aprendizagem de uma língua vai para lá da activação de processos cognitivos. O simples facto do aluno não gostar de determinado aspecto do funcionamento da língua, tal como sugere Rinvulcri (1999: 5), pode servir como barreira à sua aprendizagem. Poderia dar como exemplo um aluno de uma das turmas que não gostava do facto do *simple past* na negativa ter o auxiliar no passado e o verbo principal no infinitivo pois, nas suas palavras, “it doesn’t make any sense”. Assim, sempre que utilizava o *simple past* na negativa, colocava ambos os verbos no passado, corrigindo automaticamente. No entanto, a mesma situação não se sucedia na interrogativa. Neste sentido, o jogo, através do seu carácter lúdico e do ambiente descontraído que impõe, ajuda a dissolver estas barreiras já que retira o foco consciente da parte do estudante do aspecto gramatical. Embora o aluno o esteja a estudar, o ambiente proporcionado pelo jogo não o levará a aperceber-se de tal, o que não significa que não o trabalhe. Exemplo disto foi uma pequena experiência feita com os alunos do 10LH: optou-se por escrever no quadro o sumário, onde se podia ler:

“- *Revising some of the grammar dealt with throughout the 2nd term.*

¹⁰ “Language learning is hard work (...) Effort is required at every moment and must be maintained over a long period of time. Games help and encourage many learners to sustain their interest and work.” (Wright, Betteridge & Buckby, 2006: 2)

¹¹ “Games provide one way of helping the learners to *experience* language rather than merely *study* it (...) [they] involve the emotions, and the meaning of the language is thus more vividly experienced.” (2006: 2)

- *Easter bingo.*”

Para além dos habituais “oh teacher...” que se fazem ouvir nestes momentos, vários foram os alunos que tentaram negociar a não execução do primeiro ponto do sumário. No entanto, e após começarem o jogo escondido por detrás desse mesmo ponto (*Monopoly*), já negociavam no sentido de dispensar o bingo.

II.2.2. Tipos de jogo

Podem-se fazer várias distinções de vários tipos de jogo. Se se tomar por elemento de distinção o factor sorte, então pode-se falar em três tipos de jogo: jogo de esforço, jogo de perícia e jogo de azar. De certa forma, a ordem pela qual foram apresentados aponta já para uma certa gradação na interferência da sorte, sendo o primeiro aqueles onde esta está menos visível e o último aquele onde se trata da única força presente. Assim, e de acordo com Cabral (2001), o jogador tem pleno domínio das circunstâncias do jogo quando se fala dos de esforço. É o seu treino e a sua performance que determinam o seu sucesso. Já nos jogos de azar, o jogador é completamente passivo visto que a sua intervenção não terá qualquer tipo de relevância no resultado final. Quanto aos jogos de perícia, se é verdade que a performance do jogador pode ser determinante no resultado final, não é menos verdade que o factor sorte pode, também ele, definir o rumo dos acontecimentos, havendo, por isso, um certo equilíbrio entre os dois aspectos.

No trabalho com as turmas verificou-se que, se de facto os jogos de sorte são bons motivadores durante um curto espaço de tempo (ex.: o Bingo usado na divulgação de tradições de Páscoa na turma do 10LH que capturou a atenção dos alunos durante a leitura do curto texto; ou o que foi usado com o 7ºA na sedimentação de vocabulário acabado de aprender, onde os grupos lamentavam a falta de uma palavra para cumprir o objectivo). No entanto, em momentos mais longos tornaram-se fastidiosos, visto que o aluno limitava-se a esperar por um determinado aspecto que lhe garantisse o resultado pretendido. Para além do mais, revelaram-se jogos excessivamente competitivos, não se notando o desenvolvimento de qualquer tipo de estratégias de grupo para atingir o objectivo proposto, embora em todos os casos os alunos tivessem sido agrupados.

Por outro lado, os jogos de esforço revelaram-se algo desmotivantes para os alunos menos proficientes, uma vez que viam os seus colegas com melhor nível de língua vencerem, muitas vezes jogando isoladamente e ignorando a restante equipa.

Embora se esforçassem por alcançar os objectivos, havia sempre alguém que chegava lá primeiro, o que se tornava frustrante. Sendo que um dos principais fundamentos que levou ao uso do jogo foi exactamente envolver estes alunos na aprendizagem da língua de forma mais motivada, este resultado revelou-se, claramente, insuficiente.

Quanto aos jogos de perícia, pelo seu equilíbrio entre esforço e sorte, revelaram-se aqueles que melhor se prestaram aos objectivos traçados. Um bom exemplo terá sido a adaptação de *Snakes and Ladders* à correcção do erro que, numa breve descrição, funcionava da mesma forma que o *Snakes and Ladders* tradicional, com a diferença de apresentar espalhadas pelo tabuleiro frases que os alunos deveriam classificar de correctas ou incorrectas, corrigindo as incorrectas. Em caso de classificação errada ou incorrecta correcção, os alunos ficavam uma vez sem jogar. Viram-se alunos mais proficientes ficarem para trás por terem a “sorte” de cair nas casas das cabeças das serpentes, equilibrando o jogo para ambos os lados. Embora se possa pensar que uma tal situação se revelaria desmotivante para estes alunos, a verdade é que nenhum deles perdeu a boa disposição durante a actividade, contrariamente ao que se tinha verificado com os alunos menos proficientes nos jogos de esforço.

II.2.3. Funções do jogo

São vários os usos que se podem dar ao jogo, partindo, obviamente, de uma abordagem pedagógica. Aliás, Gilles Brougère (2008: 14) sugere que definir jogo (como foi feito anteriormente) não tem utilidade prática colocando principal ênfase no uso que é feito do próprio jogo: “Pour comprendre le jeu il faut bien se référer aux usages, à ce qui est dénommé ainsi. La seule définition légitime ne peut être que descriptive”¹².

Nesta secção apresentam-se somente algumas das utilidades dadas ao jogo durante a prática de ensino supervisionada, indo um pouco para lá da questão da correcção do erro.

II.2.3.1. Aquisição de novo vocabulário

Visto que uma das turmas com que se trabalhou estava ainda no seu primeiro ano de francês, como se verá mais tarde, o jogo com estes alunos foi usado sobretudo no sentido de apresentar e praticar novo vocabulário. Foram várias as estratégias utilizadas,

¹² op.cit 2008: 14

desde o *puzzle* que virá a ser desenvolvido em pormenor no capítulo IV.2.2.1. em que os alunos deveriam associar as suas peças de léxico às imagens projectadas no quadro, ao bingo, já numa perspectiva de consolidação do vocabulário recentemente apreendido. O facto de saberem à partida que as duas actividades estavam interligadas, e que sucesso da segunda dependeria da primeira terá certamente pesado na forma como os alunos encararam o *puzzle*. No entanto, não deixa de ser verdade que ao tornar o vocabulário visual através das duas actividades, usando a segunda como pretexto para a primeira facilitou a sua apreensão, algo que foi comprovado meses mais tarde com um comentário espontâneo de um dos alunos, aquando do estudo de algum vocabulário relativo à Páscoa. Ao visualizar o coelho de Páscoa e ler “*le lapin de Pâques*”, o aluno recordou-se do pinheiro de Natal (“*le sapin de Noël*”), estabelecendo a comparação oralmente.

Outro exemplo da eficácia destas actividades é, certamente, o jogo de masculino/feminino (cf. Anexo 5), na mesma turma, que na realidade tinha por objectivo expandir o vocabulário na área do pessoal da escola. Funcionava de uma forma muito simples: os alunos tinham somente de dizer em que casa de banho entraria cada uma das pessoas, devendo ter a porta aberta aquando da sua chegada. Assim, na primeira tentativa sabiam somente quem vinha à casa de banho lendo a etiqueta, mas não tinham acesso à imagem. Ao clicar na porta, independentemente de ser a correcta ou a incorrecta, a pessoa aparecia. Se fosse a porta certa, aparecia uma carinha feliz. No entanto, se fosse a errada, a carinha apareceria triste. A actividade, na altura, foi um sucesso. No entanto, só à distância é que se pode perceber o verdadeiro impacto destas estratégias, e o facto de, ao iniciar o capítulo sobre as profissões, alguns meses depois, os alunos terem enumerado espontaneamente (i.e. sem qualquer tipo de preparação prévia) todo o vocabulário dado nessa actividade leva a crer que de facto a estratégia foi bem escolhida para a turma em questão.

II.2.3.2. Divulgação de aspectos culturais

Todas as turmas onde se leccionou mais activamente (i.e. 7ºA, 10LH e 11LH) tiveram ao seu dispor jogos com este objectivo. No caso da primeira, um exemplo de grande sucesso terá sido a *Chasse aux Oeufs de Pâques*. O conceito foi tirado de uma habitual caça aos ovos, típica em França, mas com algumas diferenças que permitiram a sua utilização em sala de aula. Em primeiro lugar, os alunos não se limitavam a encontrar os ovos, ou neste caso, as caixas: deveriam retirar um dos papelinhos que se

encontravam lá dentro e colocar a caixa no lugar onde a tinham encontrado, permitindo aos colegas a continuação do jogo. Cada papelinho tinha uma questão sobre tradições francesas de Páscoa. Os alunos deveriam responder numa folha de percurso que lhes havia sido fornecida previamente. Todas as questões foram posteriormente respondidas, maioritariamente com a ajuda dos alunos, para que todos tivessem acesso às tradições francesas de Páscoa.

Outra estratégia utilizada, desta vez com o 11LH, foi o Bingo, também ele de Páscoa. Começou-se por fazer uma chuva de ideias sobre a Páscoa, de forma a ter no quadro uma lista de palavras previamente preparada. De seguida, os alunos construíam a sua grelha de Bingo de acordo com o *layout* que lhes havia sido dado e com base nas palavras/ expressões no quadro. Por fim era lido um texto sobre a Páscoa. À medida que surgia, no texto, uma das palavras/ expressões que tinham sido apontadas, desde que tivessem sido escolhidas pelos grupos para a sua grelha, marcavam-na. Procediam de igual forma até completarem a grelha. Conhecendo já a turma, o texto foi escolhido de forma a que pudesse ser lido no final, i.e. uma das palavras que se previra ser escolhida por todos (“*chocolate*”) estava já nas últimas linhas do texto. Neste sentido, não pode ser um texto longo – uma página foi suficiente – de forma a que o jogo não se tornasse monótono.

II.2.3.3. Correção do erro

Durante um determinado período de tempo fez-se uma recolha do tipo de erros mais vulgarmente cometidos pelos alunos. Estes prendiam-se, sobretudo, com os aspectos gramaticais acabados de leccionar. Assim, para além das estratégias implementadas ao longo das aulas, e de pequenas actividades que foram sendo feitas, decidiu-se uma grande aula de correcção de erro.

Foram criados dois tabuleiros de jogo, um de *Monopoly*, outro de *Snakes and Ladders*. Estes foram adaptados ao nível e aos conteúdos em estudo: o primeiro seria implementado no 10LH, o segundo no 11LH. Apresentaram-se frases que continham erros regularmente cometidos pelos alunos, tanto escritos como orais. A par dessas frases existiam também outras sem qualquer tipo de erro. Seguindo as regras habituais de cada um dos jogos, os alunos deveriam analisar as frases, classificando-as de correctas ou incorrectas. Quando as viam como incorrectas, deveriam propor uma correcção. Esta seria avaliada por todos os jogadores (os alunos estavam em grupos de quatro), que deveriam dar o veredicto final. Em caso de dúvida, poderiam consultar os

materiais disponíveis, e só como último recurso, a professora. Ainda assim, todas as correcções deveriam ser feitas numa folha à parte, partilhada por todos os alunos. No caso do *Monopoly*, visto que as fichas de propriedade apresentavam já uma correcção possível, não existiram dúvidas, embora se tenha avisado os alunos que haveria outras hipóteses de correcção, podendo por isso recorrer a cadernos, livros e professora em caso de necessidade. No final das actividades, foi feita a correcção em conjunto de forma a que não houvesse qualquer tipo de dúvidas. Alguns dos erros trabalhados nestas actividades foram confirmados como tendo desaparecido, outros, não tendo havido situações que potenciasssem a sua produção, não chegaram a ser confirmados.

II.2.4. A questão da competição

Outra distinção que pode ser feita é entre jogos de competição e jogos de cooperação. Aliás, reside aqui outra das grandes polémicas associadas ao uso do jogo em sala de aula. Se na opinião de alguns autores a competição é um elemento corrosivo, pois os seus resultados arriscam-se a serem interpretados pelos alunos como o “vencedor do jogo é bom, os restantes não”¹³, outros defendem que, bem doseada, é certamente um elemento de motivação¹⁴.

Antes de se discutir a incorporação da competição nos jogos usados em sala de aula, é importante distinguir jogos de competição de jogos de cooperação. Assim, nos primeiros, o principal objectivo do jogador é vencer, atingir o objectivo antes de todos os outros. Pelo contrário, nos jogos de cooperação põe-se a tónica na entreajuda.

Mas o que é a competição? De acordo com Cabral (2001), o termo surge do Latim tardio *competitione(m)*, que significa tão-somente querer o mesmo que o outro, lutando por consegui-lo. No entanto, antes de querer ultrapassar o outro (competição externa), o sujeito deve superar-se a si próprio (competição interna) para poder atingir o objectivo. Embora Cabral defenda a utilização da competição em sala de aula, visto que se trata de algo que o aluno irá certamente encontrar mais tarde, no mundo do

¹³ “Competition may be stimulating for some, but it can also be destructive, making players anxious, with losers categorizing themselves as ‘no good’ and winners as ‘very good’”. (Wright, Betteridge & Buckby, 2010[1979]: 2)

¹⁴ “Competition can be fun, but such consequences as embarrassment and a lack of discipline may arise out of such games. Still, they may be worth a try, especially if (...) [the] students learn to focus on cooperation rather than winning.” (Tosta, 2001: 2-3)

trabalho¹⁵, apressando-se mesmo a argumentar que “quem não gosta de competir também sente dificuldades em cooperar.” (2001: 25), não se escusa a explicar que nem todos os tipos de competição são bem-vindos. Distingue assim a competição por inveja, que considera corrosiva, da competição por emulação, que conduz à melhoria do sujeito que pretende seguir um determinado modelo. Sendo que na sua opinião o jogo facilita a abordagem de temas como o confronto e o questionamento, considera que ao evitar a competição perde-se uma oportunidade de tornar estes processos conscientes.

Tal como já foi referido anteriormente, Wright, Betteridge e Buckby apresentam algumas reservas relativamente aos resultados da competição. Estes, na verdade, podem subverter o sentido do jogo pedagógico, visto que o objectivo do jogador será somente vencer para se poder sagrar o melhor. Por outro lado, os restantes poderão sentir-se humilhados⁷. Neste sentido, os autores defendem a introdução do desafio em detrimento da competição¹⁶. No entanto, não deixam de recordar que, caso a competição seja realmente inevitável, então nesse caso é preferível fazer uso de jogos que possam ser jogados em equipa e não individualmente, de forma a que os jogadores procurem estratégias de sucesso¹⁷.

Na experiência com as turmas, a competição revelou-se um importante motivador. Um bom exemplo disso é, certamente, o *cadavre exquis* feito com os alunos do 10LH, que englobou duas fases: uma sem qualquer referência à competição e outra onde este factor estava presente. Se, na primeira fase, os alunos demonstraram uma atitude muito semelhante a qualquer outra actividade não lúdica, o facto é que após descobrirem que afinal estavam a competir contra os outros grupos notou-se uma maior motivação para a execução da actividade. Os grupos transformaram-se, subitamente, em equipas, utilizando todo o tipo de estratégias ao seu alcance para vencer a equipa adversária. Alguns grupos demonstraram uma técnica de tal forma organizada que não se notava que se tratava da primeira experiência com um jogo naquela turma. Teve-se o cuidado de criar grupos *mixed ability*, algo que os próprios alunos tiveram em consideração na definição das suas estratégias de jogo.

¹⁵ “Em matéria propriamente competitiva não se vá ao ponto de querer travar ou subverter a natureza humana. Se a competição vai existir, mais ou menos intensamente, na vida futura da criança, esta deve ser preparada e até alertada para isso.” (Cabral, 2001: 25)

¹⁶ “Competition against others is not an essential ingredient of games, but challenge often is.” (Wright, Betteridge & Buckby, 2010[1979]: 1)

¹⁷ “Maximize ways of making every student experience success, for example, fewer games based on individuals playing against each other, and more based on teamwork.” (Wright, Betteridge & Buckby, 2010[1979]: 9)

II.2.5. As vantagens do jogo

Para além dos motivos já apresentados para o uso do jogo em sala de aula, existem várias outras vantagens ainda não abordadas. Ainda assim, parece pertinente a sua enunciação.

Ao abordar qualquer conteúdo numa aula de língua estrangeira, é importante que o professor conheça o que os seus realmente sabem da língua. O facto de se tratar de um assunto já leccionado anteriormente não significa que este tenha sido apreendido, tal como já se discutiu anteriormente na secção “II.1. Erro e correcção”. No entanto, ao questionar explicitamente os alunos sobre o facto de dominarem o conteúdo em estudo, corre-se o risco de obter uma resposta não sincera ou simplesmente de não obter nenhuma resposta. Um exemplo disto poderá ser retirado de uma aula leccionada ao 11LH onde, após explicação e alguns exercícios sobre *indirect and reported questions*, colocou-se a habitual questão “*Did you understand?*”. Apesar dos vários “yes”, decidiu-se pedir a uma aluna, aleatoriamente, para reportar a questão anteriormente colocada a outro colega, algo que ela fez incorrectamente. Tratando-se de uma aluna até participativa, percebeu-se que a resposta dos alunos não havia sido sincera ou consciente, até porque poucos perceberam o erro cometido pela colega. Assim, o recurso ao jogo poderia ter evitado a resposta inicial, permitindo ao professor conhecer aquilo que os alunos realmente compreenderam, sem que tal seja o foco da actividade.

Da parte do aluno existem vantagens que importa referir. Em primeiro lugar, o jogo permite responsabilizar os alunos pelas suas próprias aprendizagens. Afinal, o seu objectivo é mover esses conhecimentos no sentido de alcançar os objectivos do jogo. Por outro lado, e como já foi referido anteriormente, o jogo permite o estudo do funcionamento da língua de forma descontraída, já que os alunos muitas vezes não se apercebem conscientemente que estão a lidar com a gramática (cf. “II.2.1. O porquê do jogo” para um exemplo prático). Há ainda a acrescentar a tendência que os alunos terão em colaborar com os seus colegas para cumprirem os objectivos, traçando todo o tipo de estratégias que lhes permitam diluir os obstáculos que se lhe colocam no caminho (cf. “II.2.4. A questão da competição” para um exemplo prático). Obviamente que isto significa que todos os alunos trabalham simultaneamente para alcançar o objectivo, sendo esta vantagem mais interessante pelo facto de, idealmente, o jogo aumentar o tempo de conversação em língua estrangeira entre os alunos. Para isso basta somente acrescentar uma regra que indique nesse sentido, prevendo uma penalização para quem não a cumpra.

Silva aponta ainda uma importante vantagem, se tivermos em conta que não existem turmas homogêneas: todas têm os seus alunos bons e menos bons a nível de resultados. Assim, o jogo permite um trabalho igualmente rigoroso, “gardant l’esprit léger face aux échecs de parcours.” (Silva, 2008: 18). Evitam-se, portanto, situações de desmotivação nos alunos que encontram dificuldades em atingir os objectivos que para eles foram traçados, desdramatizando a questão do erro. Assim, como acabámos de ver, o jogo facilita o trabalho nas turmas heterogêneas.

II.2.6. Os inconvenientes do jogo

Visto que não há bela sem senão, as vantagens atrás apresentadas não deixam de ser contrabalançadas por vários inconvenientes. Ainda assim, procura-se, nesta secção, dar uma resposta às desvantagens comumente apresentadas como motivos para a não utilização do jogo em sala de aula.

De acordo com Rinvulcri, uma das desvantagens mais vulgarmente apontadas pelos próprios professores é a questão do ruído. Sendo estas actividades tão distantes do domínio da sala de aula, os alunos sentem liberdade para se expressarem mais abertamente, exagerando por vezes no volume de voz utilizado de forma a fazerem-se ouvir. Para esta desvantagem, são várias as propostas existentes. O próprio autor sugere que se avisem os colegas de corredor no sentido de adverti-los para a possibilidade de haver algum barulho no decorrer da aula. Embora nem sempre seja possível fazê-lo, dependendo das condições físicas da escola em questão, não deixa de ser interessante analisar os argumentos por eles apresentados visto que, na sua óptica, é impossível dar uma aula de língua estrangeira sem produzir, por natureza, algum ruído, e que é importante que tal seja do conhecimento geral¹⁸. Silva, por seu turno, sugere a integração de regras no jogo que permitam a redução do ruído, sem nunca sair do registo lúdico. Levar os alunos a fingirem ser espiões é um dos exemplos por ela citados.

O tempo é também uma das questões mais frequentemente levantadas. De acordo com Silva (2008: 29), muitas vezes os professores temem perder tempo com determinadas actividades de cariz mais lúdico. No entanto, convém não esquecer que o jogo deve ser visto como uma actividade de aula escolhida de um leque de actividades

¹⁸ “as language teachers, we have as much right to get our classes producing a volume of sound as do music teachers.” (1999 [1984]: 4); “How can we teach language in decorous silence?” (1999 [1984]: 4)

que poderiam estar naquele espaço. Assim, ele não funciona como complemento, mas antes como uma verdadeira actividade, por exemplo, de aprendizagem de novo vocabulário. Por outro lado, é importante não esquecer que existem pequenos jogos que podem igualmente ser aplicados, mas cuja duração ronda os cinco minutos, tais como os propostos por Ur e Wright (2010).

Outro dos aspectos mais referidos prende-se, de acordo com Silva (2008:33), com as condições em que o jogo é jogado. O facto é que, por vezes, os jogos exigem condições físicas inexistentes dentro de uma sala de aula. Assim, dois aspectos a ter em mente na altura da escolha das actividades a serem usadas em sala de aula são o facto de as suas características corresponderem às desejadas para a sala de aula e, caso tal não seja possível, haver a possibilidade de serem adaptadas. Dá-se aqui como exemplo a experiência da caça ao ovo de Páscoa implementada no 7ºA, inteiramente adaptada ao contexto sala de aula. Em vez de ter os alunos a procurarem simplesmente os ovos, eles deveriam também responder a uma questão cultural, dada na aula anterior. Assim, mesmo que se desse a situação de um grupo procurar os ovos e os restantes irem atrás, havia o desempate pelas questões.

Silva coloca ainda outra hipótese de resposta a esta desvantagem: se o jogo não for possível por excesso de jogadores, pode-se sempre dividir a turma em dois e preparar uma segunda actividade, lúdica ou não, para decorrer em paralelo. Ao fim de um certo tempo trocam-se os grupos, permitindo que toda a turma desfrute da actividade inicial.

A questão do uso da língua materna é também colocada por vários autores. Os alunos, após um certo tempo de jogo, tendem a recorrer à língua materna, o que aparentemente arruína o motivo da implementação de uma tal actividade¹⁹. No entanto, Silva apressa-se a esclarecer que, no fundo, é bom sinal que tal aconteça, pois significa que o jogo é suficientemente motivante para gerar interacção (diálogo ou discórdia). Ela sugere, no entanto, a implementação de regras que obriguem à utilização da língua estrangeira, prevendo penalizações para os grupos que não a cumpram. Contudo, para isso é necessário que o professor explique o vocabulário que possa vir a ser necessário para o jogo.

Outra questão normalmente levantada prende-se com o facto de nem todos os jogos serem pedagógicos. O facto de não serem jogos pedagógicos de base não significa

¹⁹ “Lorsque le jeu est très prenant, les enseignants ne savent pas comment réagir face à ce qu’ils perçoivent comme une ‘dérépage’ vers la langue maternelle.” (Silva, 2008: 30)

que não possam ser adaptados aos objectivos da aula: um leilão nada tem de pedagógico. No entanto, se em vez de se leiloarem objectos aleatórios, se optar pelo conteúdo em estudo, já pode ser considerado um jogo pedagógico. Esta actividade foi usada na revisão dos aspectos gramaticais leccionados no segundo período no 11LH, mas poderia ter sido, de igual forma, utilizado, por exemplo, com vocabulário da casa no 7ºA, sendo que neste caso o objectivo não seria comprar frases correctas gastando o mínimo possível, mas antes mobilar uma determinada divisão da casa.

A imaginação é fulcral na criação e adaptação de jogos. No entanto, é este processo que coloca outro dos inconvenientes da sua utilização. Rinvolucrí aponta que muitos professores consideram não terem tempo para criar os materiais necessários à execução do jogo. Contudo, o próprio autor apresenta todo um conjunto de jogos pouco dispendiosos a nível de preparação. Não deixa, no entanto, de frisar que mesmo os que exigem maior preparação certamente só a darão mais trabalho aquando da primeira vez da sua realização. Exemplos disso são os tabuleiros adaptados de *Monopoly* e *Snakes and Ladders* criados para utilização com o 10LH e 11LH, respectivamente. No caso do *Monopoly*, poderá ser necessária a criação de fichas de propriedade que se coadunem com os conteúdos leccionados; para *Snakes and Ladders* existe uma versão do tabuleiro em branco, pronta para reutilização com outros aspectos linguísticos/ gramaticais. Outros exemplos são os cartões de *Pictionary* dos *phrasal verbs* ou os de *Snap* das *question tags* que embora tenham exigido várias horas de trabalho prévio, estão agora prontos a serem utilizados em qualquer altura.

Silva coloca outra questão levantada frequentemente: o facto do jogo poder não satisfazer toda a turma²⁰. O facto é que este não é um problema exclusivo do jogo, e que tal como para qualquer outra actividade, a solução é a diversidade. Não existe somente um tipo de jogo, como já vimos, por isso é possível diversificar tanto quanto desejado. No entanto, é fundamental que estes estejam inseridos naturalmente na planificação, evitando um corte demasiado profundo na aula, algo que, de qualquer das formas, é essencial a qualquer actividade. No mesmo sentido, é necessário ter também em conta o grupo turma que se apresenta, evitando actividades demasiado fastidiosas ou simples, já que ambos os factores funcionam como potenciais desmotivadores.

Para as primeiras experiências com o jogo, existem também aspectos a serem tidos em conta de forma a evitar situações em que este tipo de actividades possam ser

²⁰ “Le jeu peut ne pas plaire à certains participants, voire les inhiber.” (2008: 31)

vistas como pouco vantajosas: é fundamental que a introdução do jogo, seja na rotina da turma, seja no método do ensino do professor, seja gradual. Pequenas actividades de cinco minutos como as propostas por Ur e Wright (2010), bem delineadas e com as quais o professor se sinta perfeitamente à-vontade são, de acordo com Silva (2008), muito importantes na introdução do jogo na cultura da sala de aula. Isto evitará algumas das questões que a autora menciona, tais como a obtenção de poucos ou nenhuns resultados²¹, a distância entre as estratégias habitualmente usadas e o jogo enquanto potencial desestabilizador de professor e alunos (2008:28) ou a insegurança que a utilização de novas estratégias pode levantar (ibid).

Num último apontamento, não se pode ignorar um argumento frequentemente levantado pela sociedade em geral: “Jouer en classe peut faire croire au manque de sérieux; cela remet en cause la légitimité du professeur face aux apprenants, aux parents d’élèves et aux responsables institutionnels.” (Silva, 2008: 29). De acordo com a autora, a chave para este problema está na fundamentação dada para a utilização do jogo. De facto, se atendermos às vantagens levantadas ao longo deste subcapítulo, não deverá ser difícil justificar a utilização do jogo aos alunos, pais, colegas e responsáveis institucionais. Por outro lado, se se aliar o rigor ao jogo, dificilmente esta questão se pode levantar. O facto é que a correcta utilização deste género de actividades pode certamente funcionar como elemento valorizador do papel do professor. Por fim, citar-se-ia Friedrich Schiller no seu texto publicado na *Internet Aesthetical and Philosophical Essays* : “Man (...) is only completely a man when he plays.”

²¹“Lorsque leurs premières expériences avec le jeu pédagogique ont été peu fructueuses, de nombreux enseignants se disent (...) que le jeu ne présente finalement que peu d’intérêt au vu des efforts qu’il leur a demandés et des minces résultats qu’ils ont réussi à en tirer” (2008: 23).

Capítulo III – O estágio em Inglês

Visto que o estágio decorreu de igual forma com as turmas 10LH e 11LH, o capítulo III será dividido em três subcapítulos, um para cada uma das turmas e um para o projecto implementado paralelamente à observação, numa primeira fase, e à leccionação que decorreu durante todo o 2º período. Apresenta-se, ainda, um exemplo de um teste de avaliação implementado no 11LH (cf. Anexo 6).

III.1. A turma 10LH

III.1.1. Caracterização da turma²²

Tal como a sigla associada ao nível de ensino indica, a turma 10LH é da área das Línguas e Humanidades. A heterogeneidade patente nesta turma é um dos traços que melhor a caracterizam: se alguns alunos apresentam características tais como o interesse, a curiosidade e um gosto particular pela leitura, pela argumentação e pela discussão de ideias, a grande maioria caracteriza-se sobretudo pela falta de trabalho e de interesse pela escola em geral.

Embora se tratem de alunos assíduos, a sua pontualidade é questionável. A aula de sexta-feira, às 10h15 após a disciplina de Educação Física, começava sempre com quinze a vinte minutos de atraso por falta de alunos. Aliás, acontecia frequentemente ter somente quatro ou cinco alunos durante este período de tempo.

A turma era inicialmente constituída por 28 alunos com idades compreendidas entre os quinze e os dezanove anos. No entanto, a situação familiar de um dos alunos ditou a sua transferência para uma outra escola perto do final do 1º período.

A entrada de duas novas alunas, uma no final do 1º período proveniente da área das Ciências e Tecnologias e outra a meio do 2º período vinda de outra escola, definiu a constituição final da turma. Destes 29 alunos, 2 não frequentam a disciplina de Inglês nível 6 e um anulou recentemente a matrícula, fazendo valer um certificado de um curso frequentado anteriormente. Ainda assim, este último continua a assistir às aulas.

Importa ainda referir que somente dois dos 29 alunos são repetentes de 10º ano, ao passo que três vêm de turmas do ensino profissional. (cf. Anexo 7)

Em geral, trata-se de uma turma com poucos hábitos de trabalho. Embora sejam participativos em sala de aula, as conversas paralelas, constantes durante todos os

²² A informação aqui disponibilizada foi retirada das actas dos Conselhos de Turma disponíveis no dossiê de Direcção de Turma.

noventa minutos de aula, retiram, por vezes, qualidade às suas participações, já que os níveis de atenção se tornam muito baixos. O trabalho em grupo com esta turma é de difícil realização pois os níveis de produção quando agrupados são igualmente baixos. Assim, o recurso ao trabalho de pares é a melhor solução, pois coloca os alunos menos trabalhadores numa situação em que se vêem compelidos a trabalhar, mais que não seja por causa do colega.

III.1.2. Exemplos de aulas leccionadas

Após análise das 26 aulas de 90 minutos leccionadas nesta turma, foram seleccionadas três da segunda unidade para apresentar como exemplo. O critério de selecção foi a pertinência relativamente ao tema escolhido para a investigação no âmbito deste relatório. Apresento, de seguida, as reflexões relativas a cada uma dessas aulas, anexando todas as planificações e todos os materiais implementados aquando da sua leccionação.

III.1.2.1. A auto-correcção na revisão dos tempos verbais

No seguimento da interpretação e discussão de uma entrada de um blogue onde uma jovem adolescente fazia a sua descrição (cf. Anexo 8), foi pedido aos alunos que identificassem os tempos verbais presentes no texto, justificando. As sugestões dadas pelos alunos foram variadas e interessantes, todas relacionando o tema em estudo, “*Youth in a Global Era*”, com a predominância do *simple present*. No entanto, e face à presença de outros tempos verbais no texto, pediu-se aos alunos para identificá-los, mais uma vez relacionando com o tema. Daqui partiu-se para a revisão dos tempos verbais, fazendo uso de variadas estratégias, entre elas o jogo (cf. Anexos 9 e 10). Assim, tentou-se perceber de que forma este poderia favorecer a correcção de erros e o esclarecimento de dúvidas num ambiente descontraído. O jogo escolhido foi o *exquisite corpse*: em equipas constituídas por cinco alunos, cada um teria de escrever a sua frase no tempo verbal exigido, sem que os restantes membros do grupo ajudassem. Numa segunda fase da actividade, leriam o texto em conjunto e corrigi-lo-iam de acordo com as instruções dadas, de forma a não apresentarem nenhum erro na fase final onde leriam o resultado do esforço da equipa em voz alta para toda a turma.

Optou-se por não dar as instruções das três fases desde o início, de forma a testar a influência da competição no trabalho do grupo. Preferiu-se, por isso, ir explicando as fases uma a uma à medida que se concluía cada uma delas.

Embora se compreenda a posição dos vários autores que referem a importância de se retirar o carácter competitivo ao jogo, evitando as situações em que, de acordo com Wright, Betteridge e Buckby “losers categoris[e] themselves as ‘no good’ and winners categoris[e] themselves as ‘very good’” (2010 [1979]: 1-2), considera-se que esse problema pode ser contornado optando por jogos de equipa, como foi o caso. Aliás, esta é esta a posição de Haydée Silva, que defende que “Partagée, la défaite est moins lourde à porter; en commun, la victoire peut être encore plus savoureuse.» (2008: 78).

O facto é que só após acrescentar o factor competição é que se sentiu um maior interesse por parte dos alunos na actividade propriamente dita. O facto de saberem, mais perto do final da aula, que haveria um prémio para o grupo vencedor, prémio esse que seria atribuído ao grupo com mais pontos totais, somatório do número de frases correctas no seu texto (que valiam dois pontos) e do número de correcções bem feitas (um ponto cada) é que se viu todos os grupos levarem a actividade mais a sério.

Ainda assim, não deixa de ser verdade que a actividade foi encarada desde o começo com grande entusiasmo por parte dos alunos que agarraram com as duas mãos esta possibilidade de produção escrita, revisão e correcção de tempos verbais num ambiente mais descontraído.

III.1.2.2. Correndo riscos: a criação de avatars como motivação para um uso livre do Inglês

A criação de *avatars* (cf. Anexo 11 e 12) foi prevista no contexto de um subtópico que se dedicava ao uso da internet por parte dos jovens. Pretendeu-se, assim, perceber até que ponto a utilização da língua inglesa num contexto real poderia, ou não, funcionar como factor de motivação para a sua aprendizagem.

Assim, aproveitando o facto de a aula decorrer no laboratório de línguas, sala equipada com 14 computadores, foi pedido aos alunos para criarem um *avatar* por par. A plataforma a ser utilizada foi decidida em conjunto com base em alguns constrangimentos encontrados durante a própria actividade, a partir de uma lista previamente preparada.

Uma vez no site, tinham de encontrar pontos comuns entre os dois elementos do par, tomando uma série de decisões relativamente a questões que se prendiam com o

aspecto visual da personagem que iriam criar. Visto que o *interface* estava inteiramente em inglês, e não estando prevista a pré-visualização dos itens escolhidos, era necessário, de facto, “comunicar com a máquina”, correndo o risco de não conseguir que o avatar se parecesse com o previsto ou não concluir a tarefa, caso a estratégia fosse experimentar todas as opções.

Após a conclusão do *avatar*, os alunos deveriam enviá-lo para o e-mail disponibilizado no quadro, de forma a que se pudessem reunir todas as personagens, utilizando-as como ponto de partida para a fase seguinte: a exposição das principais dificuldades na construção do *avatar*. Muitos identificaram a necessidade de explorar todas as possibilidades que lhes pareceram interessantes, combinando-as de forma a encontrarem o “*avatar* perfeito”. Justificaram, assim, os distanciamentos relativamente à realidade visíveis nalguns *avatars*, também eles necessários para concluir o estudo da importância da internet na vida dos jovens de hoje.

III.1.2.3. Corrigir jogando: a utilização do Monopólio no incentivo à correcção do erro

Visto tratar-se da última aula do período, esta aula foi planificada com dois objectivos principais: rever toda a matéria dada desde Janeiro de uma forma descontraída e motivada, tornando o tempo passado na sala de aula mais apetecível do que a ida para o recreio, habitual na última aula do período.

Assim, decidiu-se aplicar jogos onde a correcção do erro fosse central (cf. Anexo 13). Neste sentido, foi criado um tabuleiro de *Monopoly* especialmente adaptado à prática da correcção do erro (cf. Anexo 14). Os alunos formaram grupos de quatro onde todos jogavam contra todos. Cada um tinha uma folha onde era explicado quais as casas que possuíam e as frases que deveriam ler ao colega que caísse nessa casa. Tinham também a correcção da frase para poderem avaliar a capacidade do colega de identificar o erro, quando este existia. Os alunos sabiam à partida que nem todas as frases continham erros, pelo que teriam de estar especialmente atentos a todos os pormenores da frase. Quando caíam numa casa, era-lhes dito que aspecto gramatical estava a ser ali testado: *connectors*, *active/passive* ou *If clauses* (cf. Anexo 15)

Tendo em conta que o *Monopoly* é por natureza um jogo demorado, decidiu-se utilizar a estratégia de jogo rápido: foram dados 30 minutos para o jogo, pois havia ainda algo a fazer antes do final da aula.

As reacções dos alunos variaram muito, conforme as suas próprias personalidades. Os alunos mais competitivos, por exemplo, viam os restantes colegas como verdadeiros adversários, colocando a vitória no jogo como único objectivo. Noutros grupos, pelo contrário, o principal foco era realmente resolver os problemas apresentados nas frases, juntando-se por vezes todo o grupo para ajudar o colega. Foi interessante notar como nalguns casos, confirmada a resposta do colega, era o próprio “dono” da casa que explicava aos restantes o porquê de ser assim. Notou-se, por isso, que nestes grupos a prioridade dos alunos era perceber até que ponto tinham realmente compreendido os diferentes aspectos gramaticais estudados ao longo do período, o que se tornou especialmente relevante já que não tinha havido qualquer tipo de aviso prévio, logo não houve hipótese de “estudar de véspera”.

III.2. A turma 11LH

III.2.1. Caracterização da turma²³

Ainda que se trate de uma turma heterogénea, como de resto é norma nos dias que correm, o 11LH (Línguas e Humanidades) apresenta uma predominância de alunos no geral interessados, trabalhadores e participativos, que aproveitam todas as ocasiões para o debate de ideias, argumentando e contra-argumentando entre si com grande facilidade. Gostam de problematizar todos os assuntos, sendo por isso portadores de um enorme espírito crítico que os deixa ver para lá do texto. Com este perfil, não é pois de estranhar o seu profundo interesse pela disciplina de Inglês nível 7: a possibilidade de se exprimirem sobre assuntos extremamente actuais tornou-se um factor crucial na motivação destes alunos.

Contudo, a pontualidade não era, certamente, o seu ponto forte. As aulas das 8h30 começavam muitas vezes com metade da turma, sendo que a outra metade ia chegando ao longo dos 15 minutos que se seguiam, raramente ultrapassando este período de tolerância concedido pelo Conselho de Turma.

A turma é constituída por 25 alunos, embora só 22 frequentem a disciplina de Inglês nível 7. As idades dos alunos estão compreendidas entre os dezasseis e os dezoito anos. São vários os alunos provenientes de outras áreas, o que justifica as idades apresentadas (cf. Anexo 16). Existem duas alunas que, por terem sido repetentes de 10º

²³ A informação aqui disponibilizada foi retirada das actas dos Conselhos de Turma disponíveis no dossiê de Direcção de Turma.

ano no ano transacto, não frequentaram a disciplina de Inglês durante o referido ano lectivo. Esta paragem de um ano no estudo da língua resulta num nível de proficiência relativamente baixo comparativamente com os restantes alunos.

Importa ainda referir que existem dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), o que justifica o número reduzido de alunos nesta turma. Se num dos casos este estatuto lhe foi atribuído como resultado de um problema físico que não condiciona a sua aprendizagem e pouco se reflecte na sua integração na turma, o outro requer, de facto, a adaptação dos testes de algumas disciplinas às capacidades cognitivas do aluno.

III.2.2. Exemplos de aulas leccionadas

Tal como foi feito relativamente ao 10LH, todas as 33 aulas de 90 minutos leccionadas foram analisadas em pormenor, tendo-se optado pelas mais significativas no contexto do tema deste relatório. No entanto, visto que a primeira unidade leccionada nesta turma durou mais do que no 10LH, apresenta-se uma aula dessa mesma unidade.

III.2.2.1. O imprevisto e a correcção da oralidade

No sentido de reunir as condições necessárias à elaboração da tarefa final que terminaria o estudo da unidade dedicada ao consumismo, promoveu-se uma discussão sobre os direitos do consumidor. Visto que a tarefa final consistia na venda de objectos aos colegas da turma, considerou-se necessário abordar este aspecto de forma a incentivar a comunicação durante esse período. Embora estivesse já prevista nesta aula a elaboração da segunda fase dessa mesma tarefa, a publicidade ao objecto, tal não foi possível por motivos externos ao decorrer da própria aula (cf. Anexo 17). Assim, optou-se por um estudo mais aprofundado do texto, dedicando a aula seguinte às diversas actividades que constituíam essa mesma tarefa.

O texto dedicava-se ao estudo de alguns dos mitos criados em volta do direito que o consumidor tem de ver o seu dinheiro restituído quando determinado artigo não corresponde à descrição ou apresenta algum defeito. Cada parágrafo era dedicado a uma das afirmações mais comuns proferidas pelos comerciantes quando se encontram numa situação de devolução iminente de produto. Assim, o texto estava organizado em título, introdução e sete parágrafos, cada um introduzido por um subtítulo (cf. Anexo 18).

Primeiramente foi feita a discussão do título. Os alunos partilharam alguns dos argumentos que já tinham ouvido, discutindo até que ponto poderiam ser credíveis ou não.

De seguida, optou-se por escrever os subtítulos no quadro, categorizando, numa primeira fase, de verdadeiro (T) ou falso (F). Os alunos justificavam a sua opinião, nesta primeira fase sem interferência dos colegas. Seguidamente passou-se a uma discussão mais global, onde, aí sim, todos os alunos foram convidados a participar, dando a sua opinião, argumentando e contra-argumentando entre si, e até mesmo relatando situações pessoais que lhes parecessem pertinentes para reforçar a sua teoria.

Após estas actividades de *pre-reading* fez-se a confirmação das suas propostas relativamente a cada um dos subtítulos através da leitura do artigo propriamente dito. Analisou-se sempre a pertinência das suas sugestões relativamente ao artigo, se estavam presentes ou se havia algum aspecto não discutido anteriormente.

O texto em si foi muito bem recebido pelos alunos que, em geral, participaram com agrado na discussão das várias questões levantadas pelo artigo. Aliás, foi graças aos vários momentos de discussão, tanto durante a actividade de *pre-reading* relatada, como durante a leitura e comentário do texto em voz alta, que foi possível deixar a segunda fase da tarefa final para a aula seguinte.

Tendo em conta que se tratou de uma aula onde a produção e interacção oral imperaram, foram cometidos alguns erros por parte dos alunos. Aliás, numa fase inicial sentiu-se a necessidade de direccionar as questões, pois a pressão de “não se comprometer” por parte dos alunos era notória. Embora fosse visível a vontade de partilhar as suas opiniões, sobretudo por parte dos alunos cujo nível de proficiência é claramente mais baixo do que o dos restantes colegas, muitas vezes coíbiam-se de o fazer. Assim, optou-se por seleccionar alunos menos participativos nesta fase inicial, não sem lhes dar o apoio necessário à partilha de opiniões num ambiente seguro. Promoveu-se a partilha de opiniões, deixando as intervenções orais mais a cargo dos alunos. Optou-se pela utilização de alguns gestos para assinalar os erros, deixando a correcção a cargo do aluno. No entanto, quando o erro cometido não era corrigido e comprometia a comunicação, tornando-a dúbia ou incompreensível, era feita uma curta intervenção, dentro do contexto do tema em estudo, de forma a levar o aluno a clarificar a sua ideia ou a restante turma a ajudar a corrigir o erro. O envolvimento da turma demonstrou-se, aliás, extremamente produtivo no capítulo da correcção do erro durante esta e outras aulas com estruturas semelhantes.

III.2.2.2. Tomando decisões: a hetero-correcção de produções espontâneas

No sentido de consolidar conhecimentos sobre o uso dos *phrasal verbs*, recorreu-se, nesta aula, à estratégia do jogo. Foi por isso planeada uma actividade inspirada no jogo *Pictionary*, esta inteiramente dedicada à utilização de *phrasal verbs*, assunto abordado na aula anterior de forma superficial (cf. Anexo 19). Para isso, a turma foi dividida em grupos de quatro e foi entregue uma lista dos *phrasal verbs* mais comuns a cada um dos grupos. Foi explicado aos alunos que cada grupo enviaria um dos seus elementos para representar um *phrasal* no seu turno, *phrasal* esse que seria retirado aleatoriamente de um baralho de 25 cartas previamente preparadas (cf. Anexo 20, 21 e 22). O processo de identificação do *phrasal verb* dar-se-ia em duas fases com pontuações distintas: num primeiro momento os grupos teriam de reconhecer o *phrasal* mimado por um membro da sua equipa em cerca de trinta segundos e de seguida tinham um minuto para criar uma frase em que demonstrassem o seu significado de forma óbvia. Isto obrigava os restantes grupos a prestarem atenção já que a possibilidade de ganharem pontos fora do seu turno dependia da correcção de prováveis erros dos adversários, fosse na identificação do *phrasal verb*, fosse na frase construída. O esgotamento do tempo dado para cada uma das fases daria também azo à participação dos restantes grupos que não dispunham de uma nova encenação do *phrasal verb*, obrigando, mais uma vez, os alunos a permanecerem atentos durante o turno dos outros grupos, numa tentativa de se demarcar pontualmente das restantes equipas.

Embora no início se tenha sentido os alunos um pouco reticentes quanto à participação na actividade, rapidamente entraram na dinâmica do jogo. De facto, o ponto de viragem parece ter sido exactamente a atribuição dos primeiros pontos, levando a concluir, mais uma vez, que o factor competição, quando bem doseado, pode, na verdade, ser uma mais-valia para o sucesso da actividade. Nenhum dos grupos terminou com zero pontos, embora nada garantisse que tal pudesse acontecer. Pelo contrário, as pontuações dos primeiros classificados foram extremamente próximas umas das outras, tendo havido, inclusivamente, um empate no primeiro lugar. Sentiu-se que os alunos estavam altamente motivados pelo jogo, sendo que a certa altura a competição já se baseava na velocidade com que o grupo levantava o braço para aproveitar aquela actividade. Alunos que normalmente só participam se solicitados competiram livremente com os mais espontâneos; estratégias de equipa de busca da resposta correcta (na lista distribuída inicialmente) surgiram naturalmente. Mais uma vez assistiu-se à importância da competição introduzida no jogo, já que favoreceu o

trabalho de equipa e o espírito de entreajuda, contrariamente ao defendido por alguns autores já mencionados.

Um dos aspectos mais curiosos a que se assistiu nesta actividade foi exactamente a necessidade que os alunos tiveram em explicar aos colegas o porquê das suas propostas estarem incorrectas. Embora tal não lhes tivesse sido pedido, eles naturalmente expunham a sua proposta, explicando a razão pela qual a dos colegas não funcionava no contexto. Esta preocupação ia ao ponto de perguntarem aos colegas se tinham percebido a sua explicação, reestruturando-a, se necessário.

III.2.2.3. Distinguindo afirmações correctas de incorrectas: um leilão

Visto tratar-se da última semana do período, esta aula foi planificada com dois objectivos principais: rever toda a matéria dada desde Janeiro de uma forma descontraída e motivada (cf. Anexo 23). Assim, decidiu-se aplicar jogos onde a correcção do erro fosse central no seu desenvolvimento. Neste sentido, preparou-se um leilão de frases, algumas correctas, outras com erro, que deveriam ser analisadas em grupo de forma a que pudessem decidir o que “comprar”. Interessava aos alunos identificar as frases correctas, pois ganhava o grupo que comprasse mais frases certas gastando o mínimo de dinheiro fictício possível.

Contudo, antes ainda de distribuir os materiais necessários ao jogo, tentou-se que fossem os próprios alunos a descobrir que itens seriam leiloados. Fez-se, por isso, um pequeno debate *pre-task* onde os alunos eram incitados a descrever a sua experiência de leilões, independentemente de serem reais, virtuais ou simplesmente visionados num filme ou numa série. De seguida tentou-se que os próprios alunos descobrissem o que ia ser leilado. Foram várias as hipóteses por eles colocadas, tendo sido necessário dar várias pistas para que alcançassem a resposta correcta: gramática. Finalmente foram explicadas as regras e foi distribuído o material necessário ao jogo (cf. Anexo 24).

A “venda das frases” processava-se como um qualquer leilão, daí a importância do momento prévio de definição da estratégia do grupo. Será curioso notar que inicialmente todos os grupos apresentavam uma estratégia de jogo mais individualizado (ou seja, cada grupo por si), algo que se alterou a meio do jogo: os grupos já se preocupavam também em evitar que os adversários pudessem vencer, tentando levá-los à bancarrota. Após o leilão propriamente dito, analisámos frase a frase, pedindo sempre aos alunos que corrigissem as frases erradas e identificassem o aspecto gramatical em causa (*connectors, have better, reported speech* ou *indirect and reported questions*).

III.3. O projecto “The journey with the Commonwealth”

Numa tentativa de aliar a utilização da internet de uma forma mais sistemática ao alargamento de conhecimentos relativos à importância e distribuição da utilização da língua inglesa, foi sugerido aos alunos das turmas de inglês que tenho vindo a acompanhar - 10º e do 11ºLH - a elaboração de um trabalho faseado de pesquisa sobre a Commonwealth (cf. Anexo 25). Este trabalho consistiria na apresentação mensal de temas sobre os quais os alunos, em grupos de três ou quatro, deveriam pesquisar, publicando os resultados e as conclusões a que chegavam no blogue correspondente ao seu grupo. Assim, era pedido aos alunos que mantivessem uma ligação constante com o blogue principal do projecto, onde seriam colocados os temas e as datas limite de apresentação do trabalho. Estavam, por isso, previstas cerca de quatro a cinco tarefas, podendo este número variar conforme o volume de trabalho apresentado pelos alunos nas restantes disciplinas.

Os objectivos do projecto prendiam-se, sobretudo, com a divulgação da diversidade cultural patente por detrás do uso da língua inglesa, ou seja, levar os alunos a compreender que a língua inglesa não se limita ao Reino Unido e aos Estados Unidos da América, mas a muitos e variados países com diferentes culturas associadas. A questão do estatuto da língua inglesa nos diversos países da *Commonwealth* seria também abordada no âmbito do projecto. Por outro lado, e no que diz respeito à instituição propriamente dita, pretendeu-se que os alunos compreendessem os níveis de cooperação entre países de língua inglesa pertencentes à *Commonwealth*, seja a nível político, social e/ou económico. O importante era que os alunos percebessem que, por um lado, não basta o povo de um país falar maioritariamente inglês para pertencer à *Commonwealth* (caso dos Estados Unidos da América que não fazem parte da instituição) – é preciso preencher ou ter vontade de preencher determinados requisitos para fazer parte da referida comunidade.

Por outro lado, a escolha do blogue como base de trabalho apresentou-se como uma solução interessante, na medida em que permitia a utilização de recursos que não seriam possíveis se o projecto tivesse sido feito inteiramente em papel. Os alunos aproveitaram a oportunidade de utilizar recursos vídeo e áudio para dar largas à imaginação no que diz respeito à apresentação de resultados. Do ponto de vista do professor, a utilização dos blogues para a apresentação dos tópicos de pesquisa pareceu, também, vantajosa visto que permitia uma utilização mínima das aulas para a

divulgação dos seguintes passos do projecto. Contudo, não se pode esquecer os potenciais riscos de remeter todo o trabalho para o blogue, já que não é possível controlar as visitas dos alunos de ambas as turmas ao blogue principal, sendo possível que alguns nunca lá tenham estado. Importa ainda referir o facto de existirem os *time stamps* em todas as entradas dos blogues, marcando exactamente a data e hora de publicação de cada uma delas. Estas indicações podem apresentar-se como um aspecto positivo, ao comprovar o cumprimento das datas estipuladas, e negativo, no caso dos alunos com trabalhos em atraso que acabam por não publicá-los por pensarem que já não iriam ser aceites.

Cada turma tinha a seu cargo um grande tema: o 11LH estava sobretudo encarregue do aspecto historico-político da *Commonwealth*, devendo responder a questões tais como “Como se criou a *Commonwealth*?” ou “De que forma ajuda a *Commonwealth* a promover os Direitos Humanos?”. Por seu turno, o 10LH tinha a responsabilidade de desenvolver o aspecto cultural, demonstrando não só as diferenças linguísticas existentes entre os vários países, mas também os diversos rituais dos membros da *Commonwealth*. Ter-se-ia em conta celebrações comuns aos diversos países, apresentando as diferenças entre elas, mas também aspectos culturais específicos de um ou outro país, inexistentes nos restantes.

As turmas onde o projecto foi desenvolvido apresentaram comportamentos diferentes face ao exigido. Se, num dos casos, os prazos foram sendo cumpridos dentro do estipulado, tendo toda a turma elaborado pelo menos uma das tarefas pedidas, no outro registou-se uma fraca adesão a todas as tarefas, sendo que somente um grupo participou em mais do que uma fase de trabalho e dois não apresentaram qualquer tipo de participação.

Visto tratarem-se de turmas em níveis de ensino diferentes, a sua entrada no projecto não se deu ao mesmo tempo. Foi necessário combinar a apresentação desta actividade com o conteúdo programático correspondente, de forma a que não parecesse descontextualizada. Assim, decidiu-se que o 11LH iniciaria a sua participação aquando do estudo do tema “*Multiculturalism in the English-speaking countries*”, o que se deu a 15 de Outubro, ao passo que o 10LH aguardaria pelo tema “*A Multi-language World*”, mais especificamente pelo tópico “*A world of many Englishes*”, o que se deu a 17 de Dezembro. Ainda que a diferença temporal pareça grande, os níveis de trabalho de uma e outra turma foram relativamente semelhantes.

Assim, no que diz respeito ao 10LH, tendo o projecto sido apresentado mais tardiamente, foram estipuladas três tarefas para esta turma. A primeira foi anunciada ainda em aula, no contexto de uma actividade desenvolvida no final do 1º período. Neste sentido, não foi de estranhar a rapidez com que as respostas surgiram nos blogues. Embora nem todos os grupos tenham realizado esta tarefa, os que o fizeram cumpriram perfeitamente os prazos. Os alunos compreenderam o objectivo do projecto, e tal foi notório pela criatividade apresentada nos trabalhos publicados: imagens, textos curtos e concisos, tabelas e vídeos representaram os materiais apresentados por cada um dos grupos, o que enriqueceu visualmente o resultado final (exposição). Denotaram empenho e dedicação no trabalho em mãos, quer pelos materiais atrás referidos, quer pelo esforço em criar textos de autoria própria, embora muitas vezes marcados pelas fontes consultadas.

No entanto, foi na apresentação da segunda tarefa que a turma se perdeu, tendo ultrapassado largamente o prazo estipulado para a sua realização. Percebeu-se aqui que os alunos não tinham compreendido a necessidade de visitar regularmente o blogue da turma, já que um dos argumentos por eles utilizados para o não cumprimento deste prazo foi exactamente o contarem com um aviso em aula para efectuarem a visita ao blogue. Não foi, por isso, possível realizar a terceira tarefa destinada a esta turma, já que o prazo para a elaboração da segunda foi alargado.

Ainda assim, e relativamente à segunda tarefa, será interessante notar que os grupos que não tinham apresentado trabalho durante o primeiro tema apressaram-se a elaborar este segundo, o que resultou na participação no projecto de toda a turma que cumpriu o prazo estabelecido.

Visto que o 11LH dispunha de mais tempo, resultado da apresentação do projecto no mês de Outubro, foram previstas cinco tarefas. No entanto, a demora na apresentação de resultados, sobretudo durante a elaboração da terceira tarefa, ditou a redução do número de etapas para três.

Seria importante ainda referir que o nome do blogue e, consequentemente, do projecto foi o votado pelos alunos desta turma de entre várias sugestões feitas pelos próprios, ainda numa fase inicial. Com isto, pretendeu-se dar aos alunos maior responsabilidades pelos blogues, mas também integrá-los naquele onde só podiam fazer comentários.

Cada uma das tarefas desta fase do trabalho previa uma avaliação em três campos diferentes: a criatividade/ originalidade dos materiais apresentados, visto que os

alunos foram incitados, desde o início, a utilizar vídeos e imagens para além do texto; a conformidade com o tema, tendo em conta que era sempre pedido aos alunos para fazerem a ligação com a *Commonwealth*; e a adequação linguística, na qual se enquadravam a correcção linguística e a diversidade lexical dos textos produzidos. Por outro lado, a avaliação final era feita a partir da tarefa com a nota mais alta, à qual se acrescentava o factor responsabilidade (elaboração de todas as tarefas e cumprimento de prazos).

Com estes trabalhos estava prevista uma exposição no átrio de entrada da escola. Trata-se de um local com grande visibilidade, já que todos têm de passar por ali, que oferecia condições para a exposição de todos os trabalhos dos alunos, desde os textos, mas também imagens e vídeos. O local tinha sido reservado logo no princípio do ano lectivo, tendo ficado garantida a sua disponibilidade para a data pretendida. No entanto, e por motivos alheios à execução do projecto, a exposição foi deslocada para outro local, já que esta coincidia com a semana da matemática. Esta decisão foi comunicada a cerca de duas semanas da sua montagem, o que deixou o núcleo de estágio de inglês surpreendido.

Tendo em conta que o novo local não dispunha dos meios necessários para a apresentação dos documentos áudio e vídeo disponibilizados pelos alunos, alguns mesmo de autoria própria, todos estes materiais ficaram por expor fisicamente, sendo que a única solução encontrada foi a criação de um pequeno espaço, no contexto da exposição, onde se poderiam ler todos os *links* para os vários blogues. Acresce-lhe ainda o facto de se tratar de um espaço com menor visibilidade, já que se tratava da manga de acesso à sala de professores, local onde não existem salas de aula, e de dispor de menos espaço para a exposição de trabalhos dos alunos – somente dois placares frente e verso. Foi, por isso, necessário proceder à selecção dos trabalhos a serem expostos, algo que inicialmente não estava previsto.

Apesar de se tratar de um local com pouca visibilidade, foram vários os alunos que viram a exposição, resultado de outras actividades que decorriam em simultâneo, como seja a própria celebração da semana da matemática ou a visita da Ministra da Educação à escola. Estes dois eventos tornaram a referida manga mais frequentada do que o habitual, proporcionando alguma visibilidade à exposição (cf. Anexo 26)

Neste sentido, pode-se considerar que os objectivos definidos para este projecto foram alcançados. Embora tenha sofrido alguns contratemplos, não poderia deixar de salientar a qualidade dos trabalhos apresentados pelos alunos. Por outro lado, é

necessário não esquecer que no capítulo da autonomia os alunos não estiveram ao seu melhor nível já que foi necessário avisá-los sempre da existência de novas tarefas, seja presencialmente (em aula), seja virtualmente (com comentários nos blogues dos próprios grupos). Embora se tenha tentado deixar o aviso em aula para último recurso, de forma a que os alunos se responsabilizassem pela gestão do próprio blogue, ele tornou-se indispensável para a continuação do trabalho.

Capítulo IV – O estágio em Francês

Embora tenha trabalhado mais frequentemente com a turma 7ºA, os 9ºs B e C fizeram também parte da minha experiência enquanto professora estagiária. Foram leccionadas algumas aulas nestas duas turmas, mas a extensão do programa aliada ao número de horas semanais de francês no 9º ano (90 minutos semanais) ditaram a passagem definitiva para o 7ºA. Ainda assim, decidiu-se criar um subcapítulo específico para as turmas do 9º ano, separado da turma do 7ºA. Apresenta-se, de igual forma, um exemplo de um teste de avaliação sumativa implementado na última turma (cf. Anexo 27).

IV.1. As turmas de 9º ano

IV.1.1. Caracterização das turmas

Visto tratarem-se de duas turmas com quem o trabalho desenvolvido foi menos frequente, decidiu-se juntar as duas num mesmo subtema. Ainda assim, a sua caracterização será feita separadamente, pois apresentam perfis distintos.

IV.1.1.1. O 9ºB²⁴

Embora originalmente contasse com um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a dimensão desta turma não era reduzida: constituída por 28 alunos, eram sete os repetentes de 9º ano que integravam a sua formação inicial. No entanto, o facto de muitos preencherem já os pré-requisitos para a sua integração em turmas de CEF, o desejo manifesto desses alunos de se transferirem para lá, incluindo do aluno

²⁴ A informação aqui disponibilizada foi retirada das actas dos Conselhos de Turma disponíveis no dossiê de Direcção de Turma.

NEE, levou à redução do número de alunos. Assim, eram 26 os alunos matriculados na turma ao final do 1º período, já contando com um novo aluno chegado em Novembro, passando a 25 com a saída de uma aluna a meio do 2º. Aliás, a aluna não frequentou qualquer aula durante o 2º período.

Os problemas de indisciplina nesta turma são uma constante, mesmo após a redução da sua dimensão. Isto reflecte-se nos resultados alcançados pelos alunos nas disciplinas em geral: 11 dos 25 alunos terminaram o 2º período com, pelo menos, 3 negativas, dos quais quatro têm 6 ou mais disciplinas sem aproveitamento. Somente 9 alunos alcançaram níveis positivos a todas as disciplinas (cf. Anexo 28)

Por outro lado, os níveis de produtividade do 9ºB são muito baixos, tornando o trabalho em grupo muito difícil. Os hábitos de trabalho fora da sala de aula escasseiam, o que contribui igualmente para os resultados apresentados.

IV.1.1.2. O 9ºC²⁵

O 9ºC é constituído, desde o princípio do ano, por 28 alunos, dos quais 3 repetentes. Não se registaram saídas nem entradas na turma ao longo do ano lectivo. O facto de figurar na sua lista um aluno NEE não foi determinante para a redução da turma.

Embora a disciplina não seja um problema no 9ºC visto que se trata de uma turma no geral atenta onde as conversas paralelas são raras, o pouco empenho e a desmotivação generalizados resultam em classificações baixas. Tal como no 9ºB a percentagem de alunos com negativas supera os 50%. Os alunos levam, no geral, muito tempo a realizar as actividades, muitas das vezes mesmo sem sucesso. Ainda que sejam considerados pouco trabalhadores, aproveitam as hipóteses que lhes são dadas para melhorarem o seu aproveitamento. Exemplo disso é um aluno a quem foi retirado o plano de recuperação por ter atingido os objectivos para ele traçados (a recuperação das quatro negativas obtidas no final do 1º período). De facto, o aluno em questão terminou o 2º período sem qualquer avaliação inferior a 3 (cf. Anexo 29).

IV.1.2. Exemplo de aulas leccionadas

Após análise das aulas leccionadas nas duas turmas de 9º ano, optou-se por apresentar a primeira do 9ºB por se tratar da única com alguma relevância no quadro da

²⁵ A informação aqui disponibilizada foi retirada das actas dos Conselhos de Turma disponíveis no dossiê de Direcção de Turma.

investigação feita no âmbito deste relatório. De facto, o trabalho elaborado nestas turmas foi mais numa perspectiva de cooperação com a professora Ana Cristina Salvado, partilhando com ela alguns momentos da aula, mas em raras excepções leccionando a totalidade dos noventa minutos.

IV.1.2.1. Incentivando a produção oral: o trabalho a pares

Com o intuito de dar o início ao estudo do tema “*Les études et la vie active*”, decidiu-se rever um pouco do léxico já apreendido pelos alunos em níveis anteriores, acrescentando aspectos novos a serem abordados neste ano lectivo. No entanto, pretendeu-se fazer esta introdução num ambiente descontraído, aplicando estratégias não utilizadas durante a observação (cf. Anexo 30).

Deu-se primazia ao trabalho a pares. Tratando-se de uma turma habituada ao trabalho individual e num ambiente extremamente controlado, ponderou-se os prós e os contras de colocar os alunos em grupos. Concluiu-se que, para uma primeira experiência, seria preferível o trabalho de pares, seguindo a opinião de Jeremy Harmer, que defende que “Because some students are unused to working in pairs and groups (...) it may be necessary to invest some time in discussion of learning routines” (2009: 167). No mesmo sentido, Wright, Betteridge and Buckby defendem que numa primeira experiência de trabalho cooperativo com uma determinada turma é preferível optar-se pelo trabalho de pares (2006: 3).

Assim, após a conclusão das actividades programadas pela professora Ana Cristina Salvado para esta aula (correção do teste de avaliação e apresentação de dois trabalhos de grupo), deu-se início à introdução do tema através da leitura de alguns excertos de bandas desenhadas francófonas onde eram referidas profissões do conhecimento dos alunos (cf. Anexo 31). Cada fila teve acesso a um excerto diferente, estando prevista a discussão de cada um deles através dos resumos feitos pelos próprios alunos. Numa segunda fase do trabalho, os alunos elaborariam uma lista com todas as profissões referidas nos excertos, profissões essas que seriam transcritas para o quadro. Finalmente, regressaríamos a uma etapa de discussão livre sobre outras profissões do seu conhecimento, agrupando-as em temas (ex.: hospital, escola, tribunal, ...).

Foi exactamente a última fase descrita que permitiu a passagem para um novo momento da aula. Perguntou-se aos alunos em que áreas gostariam de trabalhar quando fossem grandes, explicando-lhes que poderiam escolher aspectos que não estivessem no quadro. O objectivo era levá-los a responder áreas menos habituais, tais como *parc de*

loisirs ou *jeux vidéo*. A estes foram acrescentados outros campos, tais como *transports publics*, *marché de gros* ou *BTP*, que foram posteriormente distribuídos pelos alunos. Finalmente, a pares, e durante cinco minutos, foram desafiados a reunir o maior número possível de profissões que poderiam estar associados a essas áreas. Poderiam consultar todos os materiais à sua disposição para tal efeito. A verificação era feita a partir de uma fotocópia referente à área trabalhada onde estavam presentes todas as profissões correspondentes a essa área, com a respectiva explicação e informação sobre os estudos necessários para a exercer (cf. Anexo 32). Foi somente feito o esclarecimento do vocabulário presente nas fotocópias antes do final da aula.

O facto da turma não estar habituada a actividades mais livres reflectiu-se inicialmente na falta de discussão dos primeiros aspectos. Embora os alunos fossem incitados a participar, sentiu-se, inicialmente, alguma relutância da sua parte em levantar o dedo para partilhar o seu excerto com a turma. No entanto, chegado o momento de completar a lista de profissões feita a partir das bandas desenhadas, eles manifestaram já uma maior abertura para a participação. Sentiu-se que estavam já mais à-vontade para partilhar conhecimentos.

IV.2. A turma 7ºA²⁶

IV.2.1. Caracterização da turma

Apesar de serem 24 os alunos que constituem o 7ºA desde o princípio do ano, uma das alunas só começou a frequentar a escola a partir do 2º período, por motivos familiares. Vindo ela da Guiné, foi necessário efectuar uma avaliação diagnóstica a todas as disciplinas de forma a averiguar os seus conhecimentos. Foi integrada na disciplina de Português Língua Não Materna visto que o seu nível de proficiência correspondia a um A2. Quanto às restantes disciplinas, foi acompanhada com apoios a grande parte delas, incluindo as línguas estrangeiras pois ela nunca tinha frequentado nem inglês nem francês.

De resto, falta referir um aluno repetente de 7º ano que faz parte da turma. As suas idades situam-se, por isso, entre os doze e os treze anos. Existe ainda um aluno NEE na turma, por motivos de dislexia, o que justifica a sua reduzida dimensão quando comparada com as restantes. (cf. Anexo 33)

²⁶ A informação aqui disponibilizada foi retirada das actas dos Conselhos de Turma disponíveis no dossiê de Direcção de Turma.

Trata-se de uma turma no geral muito trabalhadora e participativa. Os alunos gostam de ter o seu espaço de intervenção no decorrer da aula, não se sentindo inibidos pelo facto de, no caso do francês, terem um leque de vocabulário muito básico, visto que se trata do nível de iniciação. As conversas paralelas são pouco frequentes, o que facilita a sua atenção nas aulas. São extremamente pontuais e assíduos, sendo raros as ausências ou os atrasos. O interesse generalizado pelo assunto da aula, independentemente do tipo de actividade com eles desenvolvida, aliado ao forte empenho em superarem-se a si próprios tornam o 7ºA numa turma com elevados níveis de sucesso.

Contudo, o intenso clima de competição criado pelos próprios alunos, resultado deste desejo de ser sempre o melhor, levam-nos, por vezes, a efectuar intervenções desajustadas, pouco pertinentes para o decorrer da aula. É, por isso, importante desenvolver estratégias de transformação destas intervenções, evitando alimentar a competição entre os alunos.

IV.2.2. Exemplos de aulas leccionadas

Seguindo a perspectiva de apresentar aulas representativas do tema em estudo, foram analisadas as 23 aulas de 45 minutos leccionadas nesta turma. Assim, apresentam-se aqui aquelas que melhor o representam.

IV.2.2.1. O jogo na aquisição de novo vocabulário

Tratando-se esta da primeira de duas aulas de 45 minutos dedicadas ao Natal, e sendo a turma de nível 1, optou-se por começar por discutir algum do vocabulário associado ao Natal. Assim, procuraram-se estratégias que fossem ao encontro dos objectivos traçados para o conjunto das duas aulas: a divulgação de algumas tradições de Natal dos países francófonos europeus (cf. Anexo 34).

Todo o léxico leccionado nesta aula tinha o objectivo de facilitar a compreensão do texto a ser estudado na aula seguinte. Ainda assim, partiu-se do pressuposto de que os alunos teriam já algum conhecimento do vocabulário em estudo, tendo em conta a semelhança lexical entre o português e o francês. Considerou-se que, nesta situação, a língua materna poderia ser facilitadora da aprendizagem do novo vocabulário, indo ao encontro da posição de Harmer: “there is clearly a lot to be gained from a comparison between the L1 and the L2. Students will make these comparisons anyway, so we may

as well help them do it more effectively” (2009: 133). No mesmo sentido, Bartram e Waltron defendem que nem sempre existem diferenças entre a língua materna e a língua alvo (1994: 16).

Começou-se, então, por apresentar o novo vocabulário de forma abstracta, ou seja, formaram-se grupos de três alunos aos quais foram entregues três cartões diferentes com palavras ou expressões relacionadas com o Natal (ex.: *la crèche*, *le bonhomme de neige*, *l'étoile*, ...). Cada grupo tinha um minuto para ler as três palavras/ expressões que tinha recebido e discutir o seu possível significado. De seguida foram apresentadas todas as imagens às quais aquelas palavras/ expressões correspondiam, mas ainda sem legenda, de forma a ajudar aqueles que ainda pudessem ter dúvidas. Por fim, as imagens foram novamente apresentadas em conjuntos de seis, sendo que era o objectivo dos grupos legendá-las correctamente a partir dos vocábulos em mão.

À medida que as imagens iam surgindo, os grupos que pensavam ter a legenda correcta em mão colocavam a sugestão. Esta era escrita pelo docente no quadro por baixo da imagem, aguardando a confirmação. No entanto, visto que não eram os alunos a escrever as palavras/ expressões no quadro, havia algum controlo daquilo que surgia, resultando sempre na correcta associação entre vocábulo e imagem (cf. Anexo 35 e 36).

Era dado sempre algum tempo entre cada diapositivo no sentido de permitir a visualização não só da forma ortográfica da palavra/ expressão, mas também do seu significado através das imagens. Do mesmo modo, discutiram-se também algumas questões a nível de tradições gastronómicas de Natal, tanto francesas como portuguesas, resultado de vocábulos como *la dinde*, *la morue*, *la bûche* e *les huîtres*.

O segundo momento da aula correspondeu a uma actividade de consolidação de conhecimentos. Cada grupo de trabalho recebeu um cartão de bingo com algumas das imagens apresentadas anteriormente. Assim, o objectivo era testar a compreensão do léxico estudado através de um jogo de bingo. Colocaram-se cartões com todo o vocabulário num saco de forma a retirar as palavras aleatoriamente. À medida que iam saindo cartões de vocabulário era feita a sua chamada oralmente, dando algum tempo para que os alunos pudessem identificar nos seus cartões de bingo a presença da imagem correspondente. Se assim fosse, deveriam utilizar as pequenas fichas construídas especialmente para marcar o vocabulário que já tinha saído, colocando-as sobre a imagem correspondente. O primeiro grupo a terminar diria “Bingo” em voz alta, apresentando o seu cartão preenchido para confirmação das correspondências efectuadas (cf. Anexo 37, 38 e 39).

Ambas as actividades foram bem recebidas pelos alunos que demonstraram, na aula seguinte, ter, de facto, compreendido o vocabulário aprendido nesta aula.

IV.2.2.2. O lúdico no desenvolvimento da autonomia

A introdução de uma nova unidade dedicada ao estudo dos espaços e das pessoas da escola deu o mote desta aula de 45 minutos. Tratando-se da introdução à unidade, começou-se por uma pequena actividade que consistiu na escrita do título do dossiê no quadro, esperando que fossem os alunos a colocar hipóteses sobre as temáticas a serem abordadas. O objectivo era tão-somente preparar os alunos para uma aula onde a produção oral iria ser crucial. Visto que alguns já tinham folheado o manual, facilmente identificaram oralmente os conteúdos da unidade, o que possibilitou um início da aula mais coeso (cf. Anexo 40).

Após levar os alunos a reverem algum do vocabulário que já conheciam relativamente aos espaços da escola, nomeadamente *la salle de classe*, *la salle des professeurs* e *la cantine*, projectou-se, no quadro, o mapa de uma escola. Optou-se por não apresentar o da própria escola visto que as imagens associadas aos vários espaços não lhe pertenciam. Para além do mais, alguns dos espaços a serem apresentados não existiam na escola, pelo que os objectivos traçados pelo grupo de francês para esta unidade ficariam por atingir.

O mapa apresentado continha vários espaços numerados de um a onze. O projecto inicial da actividade levaria os alunos a terem total controlo dos materiais através do quadro interactivo. Contudo, e visto que os quadros interactivos não funcionaram como tal durante todo o ano lectivo 2010/11, optou-se por outra estratégia para esta actividade: a professora substituiria, até certo ponto, a caneta do quadro interactivo, clicando nos números pretendidos pelos alunos e aguardando as suas respostas antes de apresentar a correcção e regressar ao mapa (cf. Anexo 41 e 42). De referir que os nomes dos espaços estavam todos escritos no quadro, pelo que os alunos teriam somente de fazer a associação entre as expressões e as imagens. No entanto, o simples facto de serem os alunos a decidirem o que querem ver a seguir cria neles uma sensação de autonomia que vai ao encontro do defendido por Harmer: “When students get to make (or help make) decisions about what happens in and out of the class, they can be seen to have at least partly taken over (...)” (2009: 399).

IV.2.2.3. Comparando com a língua materna: estratégias para a compreensão do erro

No sentido de abordar a questão dos advérbios e das proposições de lugar, esta aula foi programada de forma a serem utilizadas estratégias de cariz mais lúdico, embora não se recorresse ao jogo propriamente dito (cf. Anexo 43). Assim, e dando continuidade ao tema da unidade em estudo – a escola – optou-se por apresentar imagens alusivas ao recreio de uma escola, tomando uma das personagens presentes como referência. Os alunos deveriam, por isso, identificar a posição da bola relativamente à referida personagem ou, em casos excepcionais, a outros objectos que ocasionalmente surgiam (*la table, le lac*).

Embora as expressões fossem, em geral, novas para os alunos, algumas delas já tinham sido abordadas durante a introdução ao estudo desta unidade. Por outro lado, foram informados desde o primeiro instante que poderiam fazer uso de qualquer material à sua disposição caso necessitassem de ajuda para identificar a localização da bola (cf. Anexo 44 e 45).

As propostas dos alunos foram sendo registadas oralmente, apresentando posteriormente a legenda da imagem por escrito. Chamava-se sempre a atenção para as diferenças entre o português e o francês presentes nas estruturas, de forma a que os alunos compreendessem que existem pontos distantes entre ambas as línguas. Esta atitude foi ao encontro da posição de Harmer que defende que a comparação entre a língua alvo e a língua materna “will help them [the students] understand certain classes of errors if we are able to show them such differences.” (2009: 133).

Por outro lado, esta aula foi também utilizada para a revisão da interrogativa. Antes de localizarem a bola relativamente à personagem escolhida como referência, os alunos respondiam a questões sobre a imagem, explicando posteriormente a sua resposta.

Nos minutos finais da aula, os alunos foram convidados a executarem exercícios de consolidação da matéria nova aprendida durante a aula, actividade essa que não reflectiu problemas de compreensão das explicações dadas.

IV.3. Os projectos

Embora tenham culminado num resultado final conjunto – uma exposição – o facto é que foram dois projectos distintos que se apresentaram à comunidade educativa

nesse dia. Neste sentido, definiram-se dois tópicos de análise nesta área referente aos projectos, uma para cada um deles, aos quais se acrescenta um terceiro dedicado à parte conjunta dos dois projectos: a exposição.

IV.3.1. “Bonjour la Francophonie”

Foram três os grandes objectivos que moveram a dinamização deste projecto. Em primeiro lugar, pretendeu-se aliar a utilização da internet de uma forma mais sistemática ao alargamento de conhecimentos relativos à importância e distribuição da utilização da língua francesa. No mesmo sentido, aspirou-se à divulgação da diversidade cultural associada ao uso da língua francesa (i.e. levar os alunos a compreender que a língua francesa não se resume à França, mas antes a muitos e variados países com diferentes culturas associadas), não esquecendo a questão dos estatutos de que a própria língua goza. Por fim, procurou-se que os alunos compreendessem os níveis de cooperação entre países de língua francesa pertencentes à *Francophonie*, seja a nível político, social e/ou económico.

Sugeriu-se aos alunos do 7ºA e dos 9ºs B e C a elaboração de um trabalho faseado de pesquisa sobre a Francofonia que consistiria na apresentação mensal de pesquisas de acordo com os temas sugeridos no blogue do projecto. Este blogue era, aliás, de consulta obrigatória e frequente, visto que os temas de pesquisa seriam aqui colocados, mas também as datas limite. Os alunos, por seu turno, trabalhariam em grupos de quatro e colocariam os resultados das pesquisas e as conclusões em blogues criados pelos próprios.

As turmas onde o projecto foi desenvolvido apresentaram comportamentos diferentes face ao exigido. Se, nuns casos, os prazos foram cumpridos dentro do estipulado, noutros registou-se uma fraca adesão às tarefas no geral.

As duas turmas de 9º ano tiveram a sua entrada no projecto em simultâneo, ainda no princípio do primeiro período. Embora estivesse prevista a apresentação do projecto na unidade correspondente a “*Coopération Internationale et Solidarité*”, optou-se por fazê-lo mais cedo, já que esta unidade só seria dada no segundo período. Assim, integrou-se a introdução do projecto ainda na unidade “*Culture et esthétique*” na sequência do estudo de um texto sobre uma cantora francesa cujos pais nasceram em dois países francófonos diferentes. No caso do 7º ano, o projecto foi introduzido no final

do 1º período, aquando do estudo das tradições de Natal dos países francófonos europeus (cf. Anexo 46).

Os 9ºs anos, embora tenham começado mais cedo, demonstraram, em geral, níveis de participação mais baixos. Só com o aproximar da última data limite é que ambas as turmas se dedicaram ao projecto, tendo alguns dos grupos optado por fazer, nessa altura, todas as tarefas que tinham ficado para trás. O facto de se ter reforçado que este trabalho ajudaria a subir algumas notas mais oscilantes, aliado ao número de negativas atribuídas no primeiro período terão, certamente, contribuído para este súbito interesse em participar.

Pelo contrário, o 7º ano demonstrou maior responsabilidade desde o primeiro instante: todos os prazos foram cumpridos escrupulosamente, todas as tarefas foram feitas pela maioria dos grupos e por vezes perguntavam, virtual ou presencialmente, quando seria colocada a próxima tarefa de pesquisa. Demonstraram grande entusiasmo e motivação desde o começo, traços que, como já se viu, caracterizam a turma.

A avaliação do trabalho foi feita em dois momentos distintos: a avaliação tarefa a tarefa e a avaliação global. Na avaliação tarefa a tarefa estavam compreendidos três campos diferentes: a criatividade/ originalidade dos materiais apresentados, visto que os alunos foram incitados, desde o início, a utilizar vídeos e imagens para além do texto; a conformidade com o tema; e a adequação linguística, na qual se enquadravam a correcção linguística e a diversidade lexical dos textos produzidos. No que diz respeito à avaliação global do projecto, optou-se por escolher a tarefa com a nota mais alta para fazer média com o factor responsabilidade (elaboração de todas as tarefas e cumprimento de prazos).

Considera-se que os objectivos definidos para este projecto foram alcançados. É de saudar a qualidade dos trabalhos apresentados pelos alunos, ainda que, no caso dos 9ºs anos, o capítulo responsabilidade tenha sido descurado. Pelo contrário, o 7º ano apresentou uma atitude irrepreensível tanto no cumprimento de prazos como na gestão dos próprios blogues, dispensando qualquer tipo de aviso em aula que pudesse ser antevisto.

IV.3.2. Leitura integral de uma BD francófona

Na base deste projecto esteve o desenvolvimento do gosto pela leitura em francês. Tratando-se de turmas de nível I e III, optou-se por desenvolver este projecto tendo por base a banda desenhada, deixando espaço de progressão para anos seguintes.

Assim, pediu-se aos alunos que, em grupos de quatro, lessem uma banda desenhada de acordo com o tema que tinha sido dado à sua turma (i.e. os alunos do 9ºB deviam ler uma banda desenhada do *Tintin*, os do 9ºC sobre a Gália de *Astérix* e os do 7ºA sobre as viagens de *Astérix*. Optou-se por integrar também a BD belga no sentido de melhor coordenar este projecto com o descrito anteriormente sobre a francofonia. Aliás, este projecto surgiu sobre o pretexto de se tratar de um exemplo de colaboração artística (cf. Anexo 47).

Após a leitura das bandas desenhadas os alunos deveriam criar novas capas e contracapas para o livro lido, sempre em grupos de quatro. Estas novas capas e contracapas deveriam reflectir a sua interpretação da obra, não podendo apresentar a mínima semelhança com as originais. Visto que não existiam bandas desenhadas suficientes na biblioteca da escola que fossem ao encontro dos temas dados aos alunos, foram postos à sua disposição os meus próprios livros, de forma a evitar que algum grupo pudesse alegar não ter livro. Os alunos recorreram a esta alternativa com frequência, tendo sido abordada recorrentemente no corredor por alunos que precisavam de livros para o projecto.

O caso do 7º ano foi um pouco diferente, visto tratar-se de uma turma de francês nível I. Após alguma discussão sobre como implementar o projecto nesta turma, tendo surgido propostas tais como a leitura de pequenas histórias de *Boule et Bill* (entre uma e duas páginas), a que reuniu maior consenso no grupo de francês foi a leitura de uma banda desenhada do *Astérix* na língua materna (proposta essa vinda do seio do grupo). Assim, embora se tenha seguido esta orientação, optou-se pela visualização da adaptação animada de uma das bandas desenhadas que se integraria na temática da viagem, trabalhando assim a recepção oral e não a escrita. Contudo, os alunos foram avisados de que não poderiam trabalhar sobre aquela história específica. É curioso notar que, embora o 7º ano estivesse a trabalhar num livro em português, os resultados apresentados vieram sempre em francês.

No geral, o projecto foi bem recebido pelas três turmas que rapidamente agarraram esta oportunidade. Foi interessante ver alguns alunos começarem automaticamente a ler a banda desenhada escolhida. Os prazos foram perfeitamente cumpridos, embora se tenha alargado o do 7º ano relativamente ao estipulado no plano do projecto.

A avaliação do trabalho foi feita tendo em conta quatro parâmetros: a criatividade (Limita-se a apresentar as personagens principais? Coloca-as em acção?

Tipo de materiais usados?), a interpretação (A acção representada na capa está de acordo com a história? Presença de elementos inexistentes na aventura?), a correcção (Os títulos estão bem escritos?) e a responsabilidade (Foi entregue dentro dos prazos? Qual a apresentação do trabalho?).

Os objectivos definidos para este projecto foram alcançados. Os trabalhos apresentados pelos alunos estavam de acordo com o pretendido, sendo que nalguns casos reflectiam grande empenhamento na tarefa em mãos. Todos demonstraram qualidade para serem expostos.

IV.3.3. As exposições

Com os trabalhos resultantes dos dois projectos apresentados estava prevista uma exposição no átrio de entrada da escola. Visto que as vantagens deste espaço para a apresentação dos trabalhos dos alunos já foram anteriormente discutidas (cf. II.3. O projecto *The Journey with the Commonwealth*), não se repetirá aqui os motivos para a sua escolha. O local foi reservado no princípio do ano lectivo, tendo ficado garantida a sua disponibilidade para a data.

No entanto, esta exposição teve de ser deslocada para outro espaço. Foram reservados quatro placares na manga de acesso aos laboratórios, espaço esse de grande visibilidade. Contudo, a selecção dos trabalhos a serem expostos foi necessária, tendo sido excluídos todos os documentos áudio e vídeo. A solução encontrada foi a colocação dos links para os vários blogues num dos painéis.

Ainda assim, e apesar de todos os contratemplos, a exposição foi bem recebida pela comunidade educativa, tendo-se tornado num ponto de encontro dos alunos que, mais do que não fosse, mostravam aos seus amigos o trabalho que tinham elaborado (cf. Anexo 48).

Conclusão

O erro faz realmente parte do quotidiano da sala de aula, no contexto do processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Tendo em conta que este é, certamente, o único espaço onde os estudantes têm hipótese de pôr em prática as suas aprendizagens, sobretudo no que diz respeito à oralidade, não é de admirar que se repitam, vezes sem fim, enunciados que fogem à norma linguística. Contudo, esta situação não pode ser encarada como uma fatalidade. Antes pelo contrário, trata-se de um sintoma positivo de aprendizagem. Os erros cometidos pelos alunos espelham a sua evolução e, se numa fase inicial podem comprometer a comunicação, não deixa de ser verdade que só assim podem os estudantes progredir.

Durante a Prática de Ensino Supervisionado, foram várias as estratégias de correcção utilizadas, sobretudo no campo da correcção do erro oral. Numa fase inicial, sentia-se algum desconforto em corrigir: o receio de interromper a mensagem, que no fundo é o essencial na utilização de uma língua, seja ela estrangeira ou materna, permitiram a não correcção de alguns erros. Neste sentido, procuraram-se estratégias que permitissem corrigir sem interromper. Gestos e expressões que assinalavam a presença de algum erro ajudaram, numa fase inicial, a desenvolver um espírito de auto-crítica nos alunos. Mais tarde, alguns dos gestos eram já desnecessários visto que muitos dos alunos detectavam automaticamente aquela qualquer coisa que não estava certa.

Já no que diz respeito à correcção do erro escrito, embora tenha sido menos frequente do que a correcção do erro oral, constituiu, também ela, um importante desafio. Como corrigir envolvendo o aluno? No caso da correcção oral, os gestos e as expressões funcionavam perfeitamente. Assim, optou-se pela utilização de um código de sublinhados e anotações que substituísse na íntegra os gestos e as expressões da correcção oral, mas sem corrigir o erro. Era importante que o aluno fosse capaz de se auto-corrigir, e até mesmo de ajudar o seu parceiro a corrigir o seu trabalho, caso fosse necessário. O facto de saberem que poderiam ter de ler o seu texto em voz alta funcionava como claro incentivo à auto e hetero-correcção, sendo que os alunos dispunham sempre de algum tempo entre a recepção e correcção do texto e a sua leitura.

Por seu lado, o jogo revelou-se, claramente, um grande apoio à resolução de alguns problemas. A barreira afectiva carregada de algum negativismo levantada por alguns alunos em torno de determinadas estruturas da LE dissimulava-se, integrando

aquele aspecto menos agradável no leque daqueles que eram tidos em tão boa conta na aprendizagem. Tal era claramente possível pelo ambiente descontraído proporcionado pelo jogo, que transferia o foco de atenção consciente do aluno da estrutura para a actividade.

Contudo, não foi só de erro, de correcção e de jogo que se fez esta Prática de Ensino Supervisionada. A possibilidade de ver em prática, durante a fase de observação, determinados aspectos com os quais até então só se tinha contactado nos livros enriqueceram obviamente aquilo que veio a ser feito. Aspectos tão importantes como a gestão do ritmo da aula ou a manutenção da disciplina entre os alunos puderam ser analisados num ambiente seguro, embora já no terreno. Tudo isto permitiu uma passagem para a prática onde a ansiedade natural de uma primeira experiência deu lugar à espontaneidade, mas sobretudo à confiança nas capacidades observadas e desenhadas numa fase inicial. Por outro lado, questões cruciais como a gestão do tempo e do espaço em sala de aula, a reacção ao ruído ou até mesmo a colocação da voz foram obviamente melhoradas ao longo dos nove meses de permanência na escola. Aliás, a questão do tempo foi de principal importância durante a observação das turmas de francês de 9º ano, uma vez que elas dispunham somente de um bloco de 90 minutos semanais. Observar estratégias para lidar com uma tal condicionante foi particularmente interessante, uma vez que o próprio programa era extenso.

O facto de se terem analisado e discutido todas as planificações apresentadas levou à compreensão da abundância de estratégias possíveis para cada aspecto. De facto, tal como não existem duas pessoas iguais, dificilmente encontraremos dois professores a optarem sempre pelas mesmas estratégias para os mesmos assuntos. Desta forma, não é suficiente classificar determinadas estratégias como correctas “boas” ou “más” sem conhecer o público a que se destinam. Por outro lado, a avaliação conjunta dos trabalhos dos alunos, desde as pequenas composições de grupo aos testes, e até mesmo de todo o trabalho desenvolvido pelo aluno ao longo do período possibilitou a percepção da angústia que este processo provoca no professor. Embora existam critérios relativamente objectivos a serem aplicados no processo de avaliação, o facto é que alguns são suficientemente abertos para se tornarem subjectivos, uma vez que não permitem uma quantificação precisa. Nestes casos, é a comparação com os restantes elementos da turma que dita uma certa objectividade, a possível em tais situações.

A participação em reuniões de avaliação, de grupo ou até mesmo gerais de professores permitiu uma melhor percepção daquilo que são os bastidores das aulas. Há

ainda a acrescentar um outro papel desempenhado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, neste caso ao nível da Direcção de Turma. De facto, a observação e posterior prática de tais mecanismos de gestão de diferentes aspectos relacionados com uma turma, tais como faltas, comunicações aos Encarregados de Educação ou mediação de pequenos conflitos permitirão, de futuro, um maior à-vontade para o desempenho de um tal papel.

Neste relatório procurou-se dar uma visão global da intensa partilha pedagógica que teve lugar nesta Prática de Ensino Supervisionada. Embora a defesa da correcção do erro através do jogo fosse um dos principais objectivos, fazendo uso de exemplos retirados do período que constituiu a Prática de Ensino Supervisionada, não deixou de se fazer referência a outros aspectos desenvolvidos ao longo do ano lectivo, principalmente no campo dos projectos. Contudo, não deixa de ser verdade que o principal ponto de reflexão foi o papel que o jogo pode ter na dissipação de erros recorrentes, mas sobretudo no desaparecimento dos erros de omissão por se tratarem dos únicos que não permitem progresso.

Tornou-se óbvio que a nossa formação enquanto professores nunca está concluída: o alcançar de uma etapa é somente a abertura das portas para etapas seguintes. Neste sentido, é importante apostar, constantemente, na formação, mantendo assim um carácter aberto à reflexão, inovação e transformação. Só assim se podem melhorar estratégias ou, até mesmo, conhecer técnicas inovadoras que podem tornar as aulas mais diversificadas, chegando a um maior número de alunos, mas sobretudo desenvolvendo com eles um processo de interacção e partilha de conhecimentos onde ambas as partes aprendem, constantemente, dados novos.

Bibliografia

- ABREU, Cláudia Regina (2007): *Jogos Rápidos na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- ANCKER, William (2000): “Errors and Corrective Feedback: Updated Theory and Classroom Practice”. *Forum*, vol. 38, no. 4. Disponível on-line em <<http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/00-38-4-e.pdf>>. (Consultado em 11 de Dezembro de 2010).
- BARTHOLOMAE, David (1980): “The Study of Error”. *College Composition and Communication*, vol. 31, no. 3. pp. 253 – 269. Disponível on-line em <<http://www.jstor.org/stable/356486>>. (Consultado em 1 de Dezembro de 2010).
- BARTRAM, M. e R. Walton (1994): *Correction: a Positive Approach to Language Mistakes*. Hove: Language Teaching Publications.
- BRANDL, Klaus K. (1995): “Strong and Weak Students' Preferences for Error Feedback Options and Responses”. *The Modern Language Journal*, vol. 79, no. 2, pp. 194 – 211. Disponível on-line em <<http://www.jstor.org/stable/329619>>. (Consultado em 12 de Fevereiro de 2011).
- CABRAL, António (2001): *O Jogo no Ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.
- COCKETT, Stephen (2002): “Role-Play in Post-16 Language Class. A Drama Teacher's Perspective” in Ann SWARBRICK (ed.): *Aspects of Teaching Secondary Modern Foreign Languages – Perspectives on Practice*. London: Routledge. pp. 256 – 265.
- COHEN, Andrew D. (1975): “Error Correction and the Training of Language”. *The Modern Language Journal*, vol. 59, no. 8. pp. 414 – 422. Disponível on-line em <<http://www.jstor.org/stable/325488>>. (Consultado em 20 de Dezembro de 2010)
- Conselho da Europa (2001): *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Asa Editores.
- CUQ, J.P., Isabelle Gruca (2003): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG

- DABAGHI, Azizollah (2006): "Error Correction: Report on a study". *Language Learning Journal*, no. 34. pp. 10 – 13. Disponível on-line em <<http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t779637218>>. (4 de Dezembro de 2010).
- DEKEYSER, Robert M. (1993): "The Effect of Error Correction on L2 Grammar Knowledge and Oral Proficiency". *The Modern Language Journal*, vol. 77, no. 4, pp. 501 – 514. Disponível on-line em <<http://www.jstor.org/stable/329675>>. (Consultado em 14 de Maio de 2011).
- ELLIS, Rod e Gary Barkhuizen (2005): *Analysing Learner Language*. Oxford/ Nova Iorque: Oxford University Press.
- GANSCHOW, Leonore e Richard Sparks (1996): "Anxiety about Foreign Language Learning among High School Women". *The Modern Language Journal*, vol. 80, no. 2, pp. 199 – 212. Disponível on-line em <<http://www.jstor.org/stable/328636>>. (Consultado em 7 de Dezembro de 2010).
- HALL, Joan Kelly (2007): "Redressing the Roles of Correction and Repair in Research on Second and Foreign Language Learning". *The Modern Language Journal*, vol. 91, no. 4. pp. 511 – 526. Disponível on-line em <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2007.00619.x/pdf>>. (Consultado em 4 de Dezembro de 2010).
- HAMMERLY, Hector (1973): "The Correction of Pronunciation Errors". *The Modern Language Journal*, vol. 57, no. 3. pp. 106 – 110. Disponível on-line em <<http://www.jstor.org/stable/323926>>. (Consultado em 2 de Janeiro de 2011).
- HARMER, Jeremy (2009): *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson Longman.
- HENDRICKSON, James M. (1978): "Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice". *The Modern Language Journal*, vol. 62, no. 8. pp. 397 – 398. Disponível on-line em <<http://www.jstor.org/stable/326176>>. (Consultado em 7 de Dezembro de 2010).

- _____ (1980): "The Treatment of Error in Written Work". *The Modern Language Journal*, vol. 64, no. 2, pp. 216 – 221. Disponível on-line em <<http://www.jstor.org/stable/325306>>. (Consultado em 2 de Janeiro de 2011).
- HERRON, Carol (1991): "The Garden Path Correction Strategy in the Foreign Language Classroom". *The French Review*, vol. 64, no. 6. pp. 966 – 977. Disponível on-line em <<http://www.jstor.org/stable/396090>>. (Consultado em 14 de Maio de 2011).
- HORWITZ, Elaine K., Michael B. Horwitz e Joann Cope (1986): "Foreign Language Classroom Anxiety". *The Modern Language Journal*, vol. 70, no. 2, pp. 125 – 132. Disponível on-line em <<http://www.jstor.org/stable/327317>>. (Consultado em 4 de Dezembro de 2010).
- IBARROLA, María Amparo Lázaro (2009): "Reformulation and Self-correction: Testing the Validity of Correction Strategies in the Classroom". *Revista española de lingüística aplicada*, vol. 22. pp. 189 – 216. Disponível on-line em <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3138278>>. (Consultado em 7 de Dezembro de 2010).
- JANSSENS, Daniel (1989): "More Grammar Games". *Practical English Teaching*. pp. 27 – 28.
- KRUPP, Joseph (1996): "Students in New Roles". *English Teaching Forum*, vol. 34, no. 1. pp. 24 – 28.
- LASAGABASTER, David e Juan Manuel Sierra (2005): 'Error Correction: Students' Versus Teachers' Perceptions'. *Language Awareness*, vol. 14, no. 2. pp. 112 – 127. Disponível on-line em <<http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t794297825>>. (Consultado em 4 de Dezembro de 2010).
- LOEWEN, Shawn et al. (2009): "Second Language Learners' Beliefs About Grammar Instruction and Error Correction". *The Modern Language Journal*, vol. 93, no.1. pp. 91 – 104. Disponível on-line em <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2009.00830.x/pdf>>. (Consultado em 7 de Dezembro de 2010).

- MACARO, Ernesto (2006): “Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework”. *The Modern Language Journal*, vol. 90, no. 3. pp. 320 – 337. Disponível on-line em <<http://www.jstor.org/stable/3876831>>. (Consultado em 4 de Dezembro de 2010).
- MAGNAN, Sally Sietoff (1979): “Reduction and Error Correction for Communicative Language Use: The Focus Approach”. *The Modern Language Journal*, vol. 63, no. 7, pp. 342 – 349. Disponível on-line em <<http://www.jstor.org/stable/325981>>. (Consultado em 7 de Dezembro de 2010).
- MUSSET, Marie e Rémi Thibert (2009): “Quelle relation entre jeu et apprentissage à l’école? Une question renouvelée”. *Dossier d’actualité de la VST*, n.º 48, pp. 1 – 15. Disponível on-line em <<http://www.slideshare.net/rthibert/quelles-relations-entre-jeu-et-apprentissages-lcole-une-question-renouvele>>. (Consultado em 8 de Setembro de 2010).
- PIECHURSKA, Ewa (1996): “Homophone Dominoes”. *English Teaching Forum*, vol. 34, no. 1. pp. 38 – 39.
- RINVOLUCRI, Mario (1999 [1984]): *Grammar Games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHILLER, Friedrich (2006): “Letters on the Aesthetical Education of Man” in *Aesthetical and Philosophical Essays*. Disponível on-line em <<http://www.gutenberg.org/files/6798/6798-h/6798-h.htm>>. (Consultado em 22 de Junho de 2011).
- SCHULZ, Renate A. (1996): “Focus on Form in the Foreign Language Classroom: Students’ and Teachers’ Views on Error Correction and the Role of Grammar”. *Foreign Language Annals*, vol. 29, no. 3. pp. 343 – 364. Disponível on-line em <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01247.x/pdf>>. (Consultado em 7 de Dezembro de 2010).
- _____ (2001): “Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions concerning the Role of Grammar Instruction and Corrective Feedback: USA: Colombia”. *The Modern Language Journal*, vol. 85, no. 2. pp. 244 – 258.

Disponível on-line em <<http://www.jstor.org/stable/1192885>>. (Consultado em 14 de Maio de 2011).

SELINKER, Larry e Susan Gass (2001): *Second Language Acquisition – An Introductory Course*. Mahwah/Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

SILVA, Haydée (2008): *Le jeu en classe de langue*. Paris: CLE International.

SMITH, Karen L. (1982): “Avoidance, Overuse, and Misuse: Three Trial and Error Learning Strategies of Second Language Learners”. *Hispania*, vol. 65, no. 4. pp. 605 – 609. Disponível on-line em <<http://www.jstor.org/stable/342383>>. (Consultado em 7 de Dezembro de 2010).

SOLER, Reinaldo (2008 [2005]): *Brincando e Aprendendo com os Jogos Cooperativos*. Rio de Janeiro: Sprint.

SPADA, Nina e Patsy M. Lightbown (1999): “Instruction, First Language Influence, and Developmental Readiness in Second Language Acquisition”. *The Modern Language Journal*, vol. 83, no. 1, pp. 1 – 22. Disponível on-line em <<http://www.jstor.org/stable/330403>>. (Consultado em 2 de Janeiro de 2011).

TOSTA, António Luciano (2001): “Laugh and Learn: Thinking over the ‘Funny Teacher’ Myth”. *Forum*, vol. 39, no. 1. Disponível on-line em <<http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/01-39-1-f.pdf>>. (Consultado em 21 de Maio de 2011).

UR, Penny e Andrew Wright (2010 [1992]): *Five-Minute Activity*. Cambridge: Cambridge University Press.

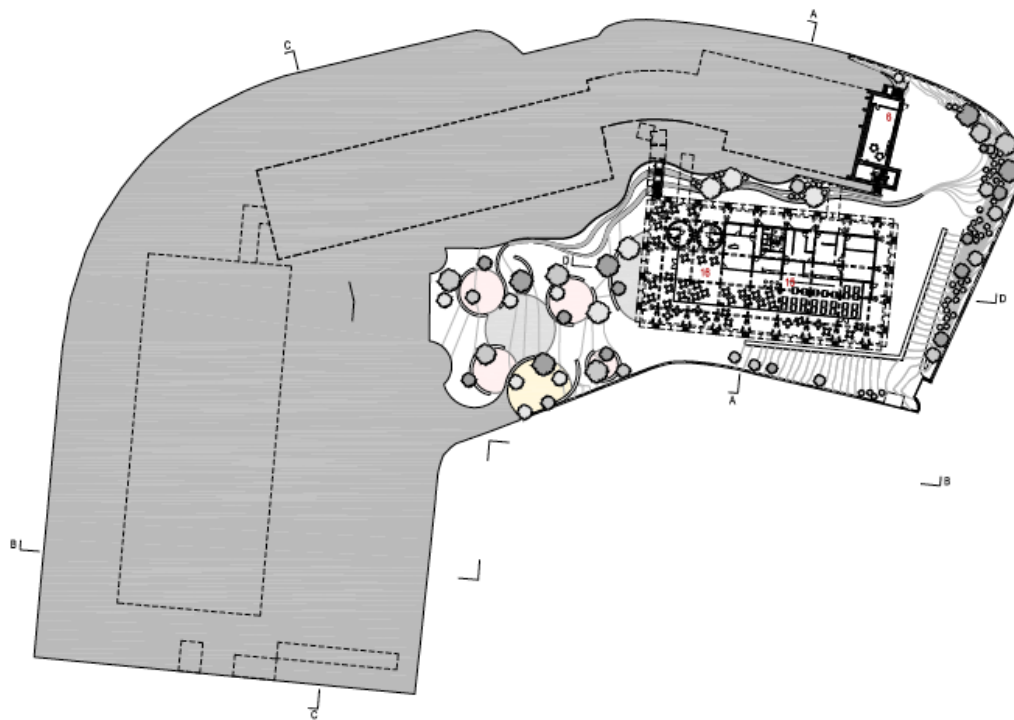
VALDMAN, Albert (1975): “Error Analysis and Grading in the Preparation of Teaching Materials”. *The Modern Language Journal*, Vol. 59, No. 8. pp. 422 – 426.. Disponível on-line em <<http://www.jstor.org/stable/325489>>. (Consultado em 14 de Maio de 2011).

WRIGHT, Andrew, David Betteridge e Michael Buckby (2010 [1979]): *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexos

Anexo 1 - Planta da Escola Secundária Emídio Navarro

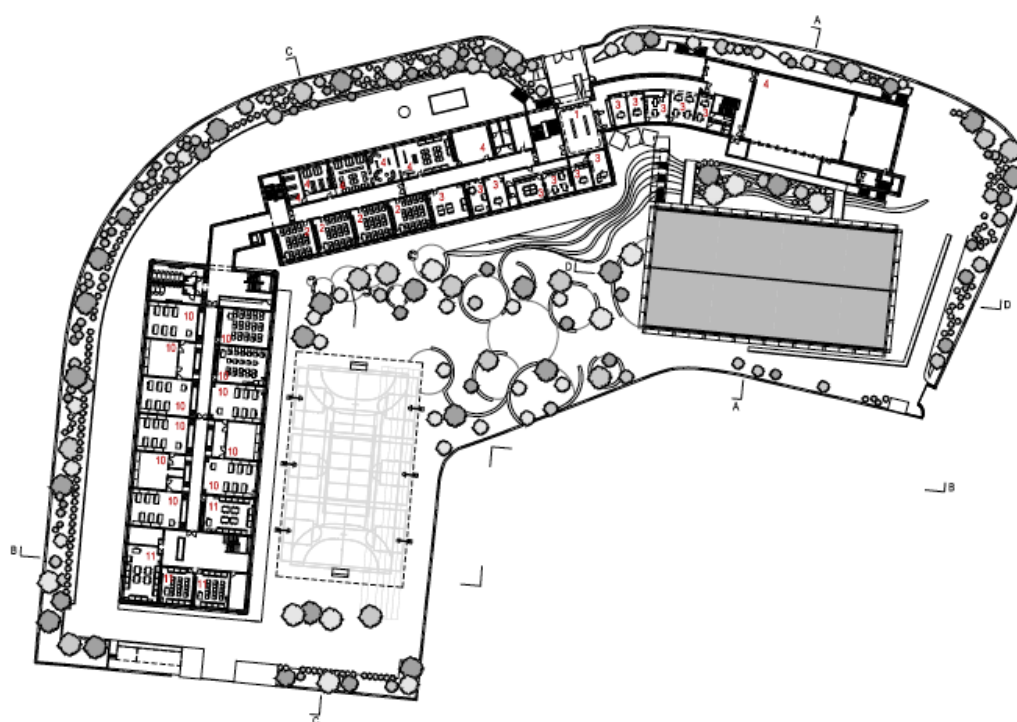
Piso -1



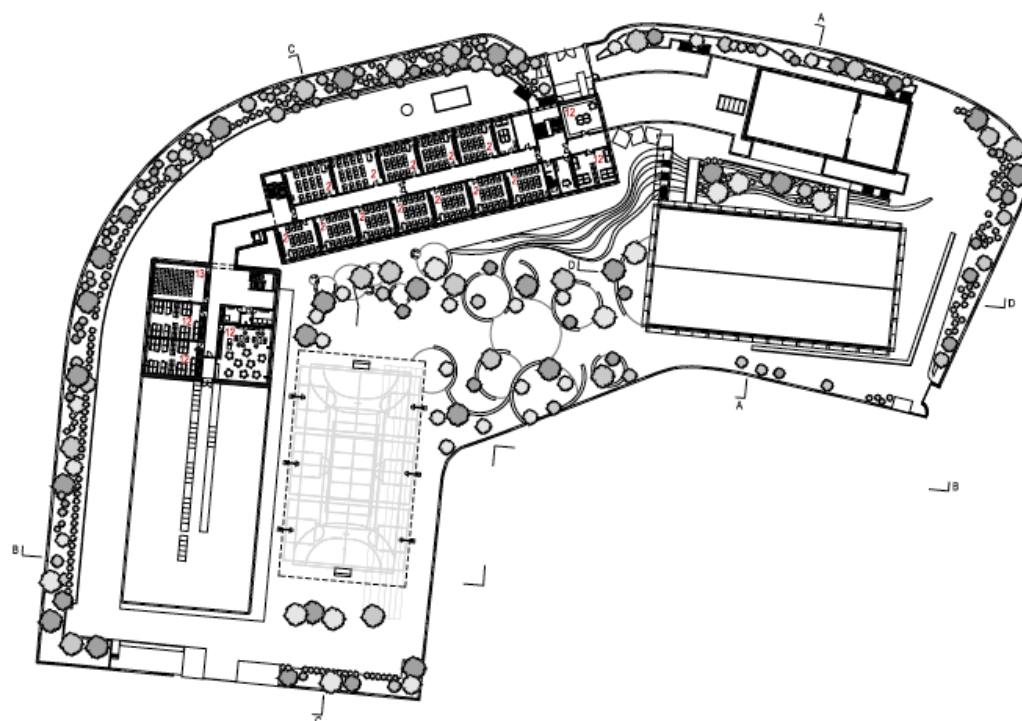
Piso 0



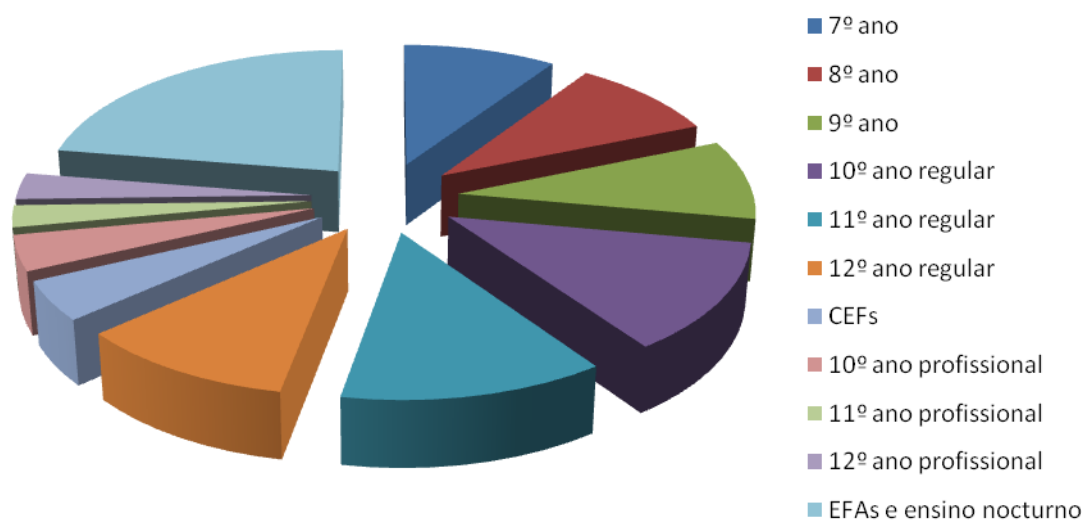
Piso 1



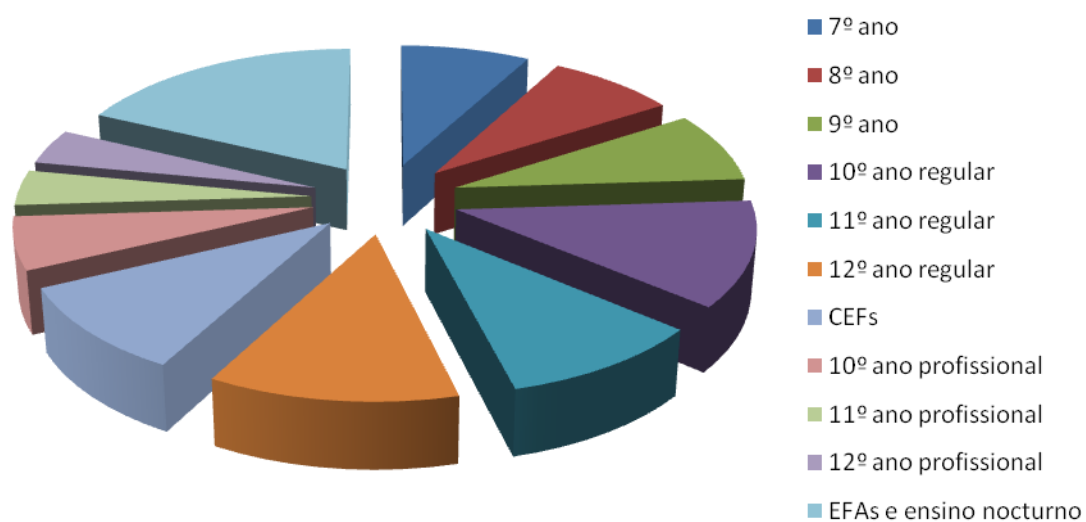
Piso 2



Anexo 2a – Distribuição do número de alunos por nível de ensino

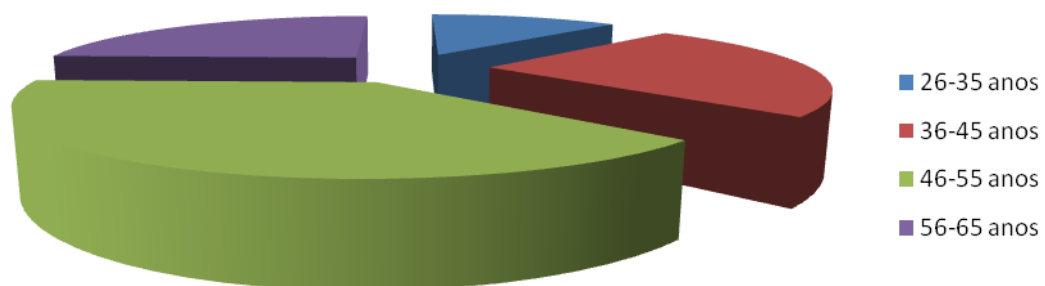


Anexo 2b – Distribuição do número de turmas por nível de ensino




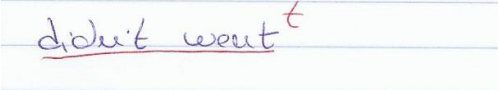
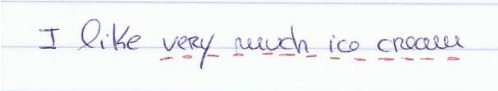
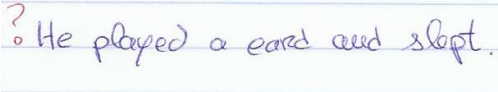

Nota: As informações contidas nesta página foram retiradas directamente do site da escola (www.esen.pt)

Anexo 3 – Distribuição etária do corpo docente



Nota: As informações contidas nesta página foram retiradas directamente do site da escola (www.esen.pt)

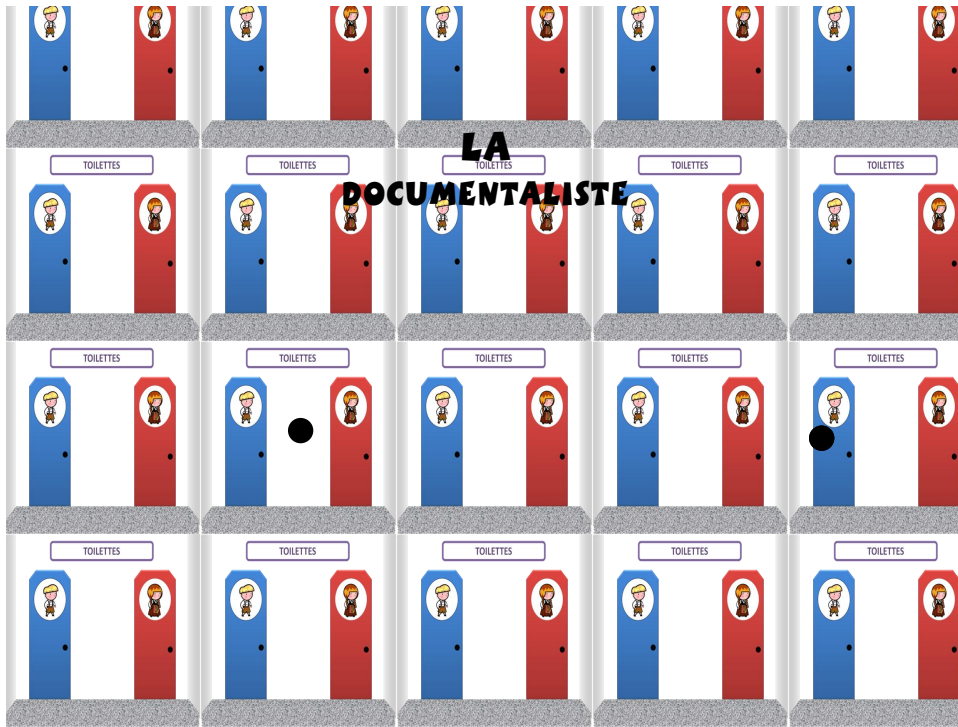
Anexo 4 – Código de correcção da produção escrita

	Ortografia
	Tempo verbal
	Ordem das palavras
	Ideia confusa
	Falta (pontuação, artigo, ...)

Anexo 5 – Exemplo de funcionamento do jogo de Masculino/Feminino









Anexo 6 – Exemplo de avaliação

ESCOLA SECUNDÁRIA EMÍDIO NAVARRO

MATRIZ TESTE ESCRITO 11º ANO



INGLÊS VII- NÍVEL DE CONTINUAÇÃO

PERFIL DA PROVA ESCRITA

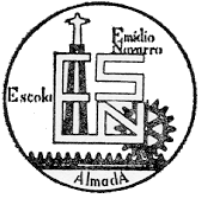
1. Duração da Prova: 90 minutos
2. Material a utilizar: Material de escrita de tinta azul ou preta
3. Material permitido: Dicionários unilingues
4. Estrutura da Prova

Grupo	Conteúdos Competências	Objectivos Específicos	Nº de Questões Cotação (pontos)	Tipos de Questões	CrITÉRIOS de Correção (*)
A	Aplicação de vocabulário <ul style="list-style-type: none"> Utilização do vocabulário específico relativo à temática da <i>overpopulation</i>, <i>GM foods</i> e <i>Fairtrade</i> 	- relacionar léxico com a sua definição	1 20	<i>Matching</i>	Resposta correcta – 4 pontos Resposta errada – 0 pontos
		- completar frases com <i>modal verbs</i>	2 20	<i>Gap filling</i>	Resposta correcta – 4 pontos Resposta errada – 0 pontos
		Total parcial	40		
B	Interpretação e produção de texto <ul style="list-style-type: none"> Compreensão global, selectiva e em pormenor de um texto com cerca de 450 palavras relacionado com o <i>Fairtrade</i>. 	- identificar sinónimos	1 12	<i>Finding Synonyms</i>	Resposta correcta – 4 pontos Resposta errada – 0 pontos Desconto máximo – 1 ponto
		- identificar referências	2 12	<i>Giving References</i>	Resposta correcta – 4 pontos Parcialmente certo – 1 a 3 pontos Resposta errada – 0 pontos
		- interpretar uma expressão retirada do texto	3 9	<i>Explaining a sentence</i>	Conteúdo: Adequado – 6 pontos Parcialmente adequado – 1 a 5 pontos Inadequado – 0 pontos Forma – 2 pontos Correcção ortográfica – 1 ponto

Grupo	Conteúdos Competências	Objectivos Específicos	Nº de Questões Cotação (pontos)	Tipos de Questões	Critérios de Correção (*)
B	(Cont.)	- reconhecer e aplicar informação do texto	4 20	Sentence Completion	Conteúdo: Adequado – 7 pontos Parcialmente adequado – 1 a 6 pontos Inadequado – 0 pontos Forma – 2 pontos Correção ortográfica – 1 ponto
		- responder a perguntas sobre o texto fazendo apelo a conhecimentos sobre o tema	5 27	Answering Questions	Conteúdo: Adequado – 6 pontos Parcialmente adequado – 1 a 5 pontos Inadequado – 0 pontos Forma – 2 pontos Correção ortográfica – 1 ponto
Total parcial			80		
C	Conhecimento explícito da língua inglesa <ul style="list-style-type: none"> Domínio de estruturas gramaticais no contexto de cada módulo 	- reconhecer e usar a activa/passiva, os connectors e a estrutura had better	1 30	Rephrasing	Resposta correcta – 6 pontos Resposta errada – 0 pontos
	Expressão Escrita <ul style="list-style-type: none"> Capacidade de expressão de opiniões, vivências e ideias sobre o domínio de referência acima indicado tendo em conta situações de comunicação e destinatários diferentes 	- produzir um texto com 150 a 200 palavras sobre UM dos dois temas dados em alternativa	2 50	Composition	a) Ver Tabela
Total parcial			80		

a)Tabela com os critérios de correcção da composição

Conteúdo	Escreve um texto respeitando as instruções propostas	35	Escreve um texto respeitando as instruções propostas, incluindo apenas alguns aspectos relevantes.	24	Escreve um texto com repetições e pormenores pouco relevantes em que aborda de forma muito geral o tema proposto.	12
	Articula as ideias num texto simples, coeso e coerente.	A	Articula as ideias de forma linear, usando frases curtas e elementares.	a		a
	Respeita os limites de palavras indicados.	25	Pode não respeitar os limites de palavras indicados.	13	Pode não respeitar os limites de palavras indicados.	1
		pon-tos		pon-tos		pon-tos
Forma	Escreve um texto bem estruturado, empregando recursos linguísticos adequados.	15	Escreve um texto ligando uma série de expressões ou frases com conectores simples, com razoável correcção.	10	Escreve um texto em que emprega estruturas simples, com erros elementares, sem que isso impeça a compreensão global do mesmo.	5
	Utiliza vocabulário suficiente para se exprimir com a ajuda de circunloquções.		O vocabulário é relativamente pobre, mas consegue suprir algumas limitações com recurso a circunloquções e outros mecanismos de substituição.		Utiliza vocabulário elementar; ainda ocorrem erros graves quando exprime um pensamento mais complexo.	
	Pode existir alguma confusão e escolha incorrecta de palavras.	a	O controlo gramatical é suficiente para permitir a compreensão do que pretende comunicar.	a	Os erros de pontuação e de grafia não afectam a compreensão global.	a
	Revela geralmente bom domínio gramatical; não comete erros que possam causar incompreensão.	11	Os erros de pontuação e de grafia não afectam a compreensão global.	6		1
	A pontuação e a ortografia são razoavelmente precisas, mas podem revelar influência da língua materna.	pon-tos		pon-tos		pon-tos



ESCOLA SECUNDÁRIA DE EMÍDIO NAVARRO

English Test – A

NAME: _____ No _____ 11th Form – Class _____

DATE: _____ March 2011 TEACHER: _____ EVALUATION: _____

Os itens devem ser realizados pela ordem em que se apresentam, dado que cada passo se integra numa sequência que contribui para a realização da actividade final.

As sugestões de distribuição de tempo de realização a seguir apresentadas têm como finalidade facilitar a gestão do tempo disponível: Actividade A – 15 minutos; Actividade B – 35 minutos; Actividade C – 30 minutos; Revisão geral – 10 minutos

ACTIVITY A

1. Connect words in column A with the area they refer to in column B. Three of the words in column A do not apply. [5x4=20]

A
a) Allergies
b) Coal
c) Greenhouse effect
d) Having less babies
e) Less deaths
f) Pest-resistant plants
g) Producers are paid with justice
h) Starvation

B
1. Advantages of GM foods
2. Causes of overpopulation
3. Reasons to buy Fairtrade
4. Disadvantages of GM foods
5. Consequences of overpopulation

A	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)
B								

2. Fill in the blanks with the correct modal verb. [5X4=20]

- a) We _____ do something about overpopulation.
- b) Not having any babies is one of the solutions, but it _____ not solve the problem.
- c) It is said that GM foods _____ help eradicate world hunger.
- d) When you ingest GM foods, you _____ bear in mind that it has not been proven safe.

e) Fairtrade products _____ taste even better than any other.

ACTIVITY B

A

Read the following text carefully:

Fairtrade: to 2012, and beyond

Like a lot of people in the UK, Harriet Lamb is excited about the 2012 Olympics. But not just because of the games. No, she wants the athletes to embrace Fairtrade products – from the flower bouquets they get when they win, to the energy-giving bananas they munch for breakfast. "Wouldn't that be lovely? It would be symbolic icing on the cake," grins the executive director of the Fairtrade Foundation. Lamb has been working for Fairtrade since 2001 and since that time she has guided it through a period of staggering growth.

If Lamb and her team get their way, all the tea, coffee, bananas and chocolate that we buy will be Fairtrade. At the very least, by 2012 they want Fairtrade products to make up half of what we buy in those categories. "Why not? 30% of all bananas sold in the UK are already Fairtrade, one-third of all roast and ground coffee is Fairtrade, so that's not such a big step is it?" She calls that point tipping the balance, an integral part of the Fairtrade campaign.

Since the formal labelling scheme got off the ground in the late 80s, we've seen the success of brands such as Green & Black's Maya Gold chocolate made with Fairtrade cocoa from Belize, introduced in 1994, and the first Fairtrade bananas introduced into 1,000 Co-op stores in 2000 (since 2007 all Sainsbury's bananas are Fairtrade), to last year when Tate & Lyle converted all of its retail branded sugar to Fairtrade and this year when Cadbury's Dairy Milk took the plunge, alongside Starbucks, which has also pledged a major commitment, taking Fairtrade firmly into the mainstream.

"We need the big boys because they can deliver the market changes that we need to take us forward," explains Lamb. "After the long slow early years, we've got a good head of steam behind us now. Fairtrade is a bit like a teenager – angry one minute, optimistic the next, with huge growth spurts. Farmers are queuing up to participate in Fairtrade – they are just waiting for the public to ask for more products." You heard the woman, start pestering your local shops now.

There's also a flourishing grassroots social movement that has grown across the UK. There are now more than 450 Fairtrade Towns – where a commitment to Fairtrade has officially been made by the council, shops and businesses. Not to mention the 3,000 schools that have signed up. "They're really up for this. It's a great way of getting complex trade issues over to a younger audience," says Lamb. The initiative is taking off in other countries too, including the US.

<http://www.guardian.co.uk/starbucks-fairtrade/harriet-lamb-fairtrade-2012?INTCMP=ILCNETTXT3487>

1. Reread the first three paragraphs of the text and find synonyms for: [3X4=12]

a. eat _____

b. overwhelming _____

c. promised _____

A

2. What or who do the following words refer to (they are in bold and underlined in the text)? [3X4=12]

a. we (l 19) _____

b. your (l 23) _____

c. that (l 24) _____

3. Explain the following sentence: [1X9=9]

“It would be symbolic icing on the cake” (l 4)

4. Complete the following sentences according to the text using your own words. [2X10=20]

a. According to Lamb, big brands _____

b. There are around 450 towns and 3000 schools _____

5. Answer the following questions according to the text using your own words (30-40 words). [3X9=27]

a) Why is Lamb aiming at 2012 Olympics?

b) Other than the Olympic games, what's the main objective to be attained in 2012 by Fairtrade?

c) What are some of the brands committed to Fairtrade?

ACTIVITY C

A

1. Rephrase the following sentences using the structures learnt so far. Make the necessary changes. [5X6=30]

a) You are going out to buy some cereals, but all you can find is GM cereals. You shouldn't buy those cereals because they had once caused you some allergies.

You _____

b) Even though he's against GM foods, he sometimes buys some.

In spite of _____

c) We are going to have dinner at a restaurant. We should find a restaurant that supports fairtrade as we are aware of all the harmful aspects related to industrial agriculture.

We _____

d) Consumers say that fairtrade products taste better.

It _____

e) Despite not knowing much about fairtrade products, I don't trust them.

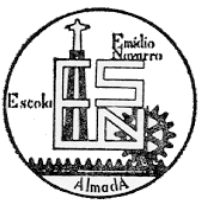
Although _____

2. Chose one of the following themes and write an essay (about 150-200 words). [1X50=50]

a) Imagine you had just crossed paths with a person who has never heard of Fairtrade. Present the organization and its objectives, adding your personal opinion on the matter.

b) Can you draw a link between GM foods and Fairtrade? Are there any aspects in common? Are they so distant that you could actually contrast them directly? Write about the similarities and differences between GM foods and Fairtrade.

Good Luck!

	ESCOLA SECUNDÁRIA DE EMÍDIO NAVARRO English Test – B NAME: _____ No _____ 11th Form – Class _____ DATE: _____ March 2011 TEACHER: _____ EVALUATION: _____
---	---

Os itens devem ser realizados pela ordem em que se apresentam, dado que cada passo se integra numa sequência que contribui para a realização da actividade final.

As sugestões de distribuição de tempo de realização a seguir apresentadas têm como finalidade facilitar a gestão do tempo disponível: Actividade A – 15 minutos; Actividade B – 35 minutos; Actividade C – 30 minutos; Revisão geral – 10 minutos

ACTIVITY A

2. Connect words in column A with the area they refer to in column B. Three of the words in column A do not apply. [5x4=20]

A
i) Better labour conditions for farmers
j) Cold-tolerant plants
k) Gene transfer to non-target species
l) Light pollution
m) More babies
n) Nuclear energy
o) Poverty
p) Producing GM foods

B
6. Causes of overpopulation
7. Advantages of GM foods
8. Reasons to buy Fairtrade
9. Disadvantages of GM foods
10. Consequences of overpopulation

A	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)
B								

2. Fill in the blanks with the correct modal verb. [5X4=20]

- f) Overpopulation _____ be a risk to the environment.
- g) Some of the solutions _____ be really extremist.
- h) GM foods _____ be seen as a possible way out.
- i) However, they _____ cause allergies.
- j) Other solutions to starvation _____ be found.

ACTIVITY B

Read the following text carefully:

B

Fairtrade: to 2012, and beyond

Like a lot of people in the UK, Harriet Lamb is excited about the 2012 Olympics. But not just because of the games. No, she wants the athletes to embrace Fairtrade products – from the flower bouquets they get when they win, to the energy-giving bananas they munch for breakfast. "Wouldn't that be lovely? It would be symbolic icing on the cake," grins the executive director of the Fairtrade Foundation. Lamb has been working for Fairtrade since 2001 and since that time she has guided it through a period of staggering growth.

If Lamb and her team get their way, all the tea, coffee, bananas and chocolate that we buy will be Fairtrade. At the very least, by 2012 they want Fairtrade products to make up half of what we buy in those categories. "Why not? 30% of all bananas sold in the UK are already Fairtrade, one-third of all roast and ground coffee is Fairtrade, so that's not such a big step is it?" She calls that point tipping the balance, an integral part of the Fairtrade campaign.

Since the formal labelling scheme got off the ground in the late 80s, we've seen the success of brands such as Green & Black's Maya Gold chocolate made with Fairtrade cocoa from Belize, introduced in 1994, and the first Fairtrade bananas introduced into 1,000 Co-op stores in 2000 (since 2007 all Sainsbury's bananas are Fairtrade), to last year when Tate & Lyle converted all of its retail branded sugar to Fairtrade and this year when Cadbury's Dairy Milk took the plunge, alongside Starbucks, which has also pledged a major commitment, taking Fairtrade firmly into the mainstream.

"We need the big boys because they can deliver the market changes that we need to take us forward," explains Lamb. "After the long slow early years, we've got a good head of steam behind us now. Fairtrade is a bit like a teenager – angry one minute, optimistic the next, with huge growth spurts. Farmers are queuing up to participate in Fairtrade – they are just waiting for the public to ask for more products." You heard the woman, start pestering your local shops now.

There's also a flourishing grassroots social movement that has grown across the UK. There are now more than 450 Fairtrade Towns – where a commitment to Fairtrade has officially been made by the council, shops and businesses. Not to mention the 3,000 schools that have signed up. "They're really up for this. It's a great way of getting complex trade issues over to a younger audience," says Lamb. The initiative is taking off in other countries too, including the US.

1. Reread the last two paragraphs of the text and find synonyms for: [3X4=12]

- a. bring _____
- b. annoying _____
- c. dedication _____

2. What or who do the following words refer to (they are in bold and underlined in the text)? [3X4=12]

- a. she (l 2) _____
- b. their (l 7) _____
- c. that (l 7) _____

3. Explain the following sentence: [1X9=9]

“Farmers are queuing up to participate in Fairtrade – they are just waiting for the public to ask for more products.” (l 22-23)

4. Complete the following sentences according to the text using your own words. [2X10=20]

- a. One of Lamb’s main objectives for 2012 is _____
- _____
- b. By 2012, she also wants _____
- _____

5. Answer the following questions according to the text using your own words (30-40 words). [3X9=27]

a) What are some of the brands committed to Fairtrade?

b) How important are big brands, such as Starbucks, to Fairtrade?

c) How representative is Fairtrade around cities and schools in the UK?

ACTIVITY C

B

1. Rephrase the following sentences using the structures learnt so far. Make the necessary changes. [5X6=30]

a) Despite supporting Fairtrade, she sometimes buys non-Fairtrade products.

Although _____

b) I'm having a party tonight and I have no food. I should go to the supermarket and buy Fairtrade products because I am aware of the harmful consequences of industrial agriculture.

I _____

c) I don't know much about GM products. However, I don't trust them.

In spite of _____

d) You are going to the cinema with some friends. When you go to buy some popcorn, you realize it is made out of GM corn. You shouldn't buy that kind of popcorn as it had caused you some allergies once.

You _____

e) Scientists say that GM foods are safe.

It _____

2. Chose one of the following themes and write an essay (about 150-200 words). [1X50=50]

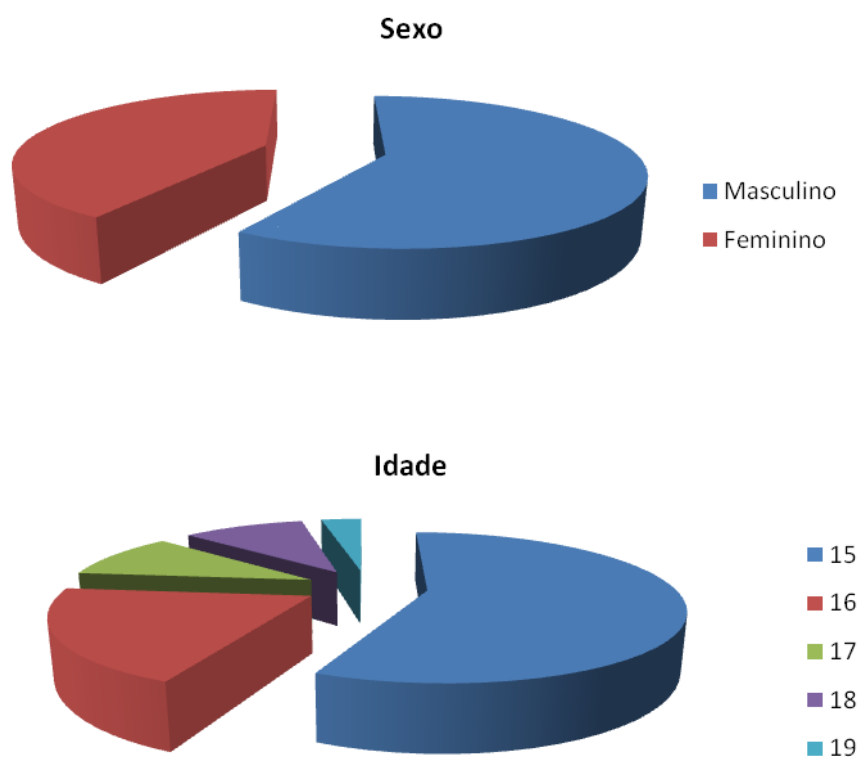
a) Imagine you had just crossed paths with a person who has never heard of Fairtrade. Present the organization and its objectives, adding your personal opinion on the matter.

b) Can you draw a link between GM foods and Fairtrade? Are there any aspects in common? Are they so distant that you could actually contrast them directly? Write about the similarities and differences between GM foods and Fairtrade.

[illegible]

Good Luck!

Anexo 7 – Caracterização da turma 10LH



Nota: As informações contidas nesta página foram retiradas directamente do dossiê de Direcção de Turma.

Anexo 8 – “I believe. I give. I take ...”

I believe. I give. I take. I do. I don't. I trust. I love. I need. I desire. I lack. I gain. I think. I learn. I teach. I become. I expand. I contract. I harden. I soften. I take in. I let out. I am able. I express. I mistreat. I treat. I try. I always will, and I know it.

I act. I react. I embellish. I sacrifice. I adjust. I defeat. I use. I push. I pull. I misunderstand. I make mistakes. I bend. I flex. I stress. I experiment. I feel. I ache. I require. I restrain. I hold back. I misplace. I wander. I lose. I've lost. I let go. I hold on. I can't help it. I drop. I let down. I proceed with caution. I enter at my own risk. I rebel. Hell no, I won't go. I pay the price. I use force. I don't know my own strength, won't accept my own weaknesses. I fail. I decline. I debate. I argue. I clash. I woulda, coulda, shoulda. I can't, so I won't. But I will, and I know it.

I scheme. I tease. I abuse. I lie. I choke. I lash out. I victimize. I take back. I refuse. I blame. I overreact. I take advantage. I descend. I deplete. I deny. I tumble. I fall. I pull away. I annoy. I scratch. I pick. I scrape. I nag. I initiate. I instigate. I deceive. I fight. I cry. I pout. I shout. I scream. I don't understand. I can't take it. I boil. I steam. I don't care. I weep. I howl. I stomp. I run. I hide. I require. I beg. I plead. I step back. I admit. I bleed. I move forward. I must accept. I need. I let go. I hold on. I can't help it. I never, but I always, and I know it.

I focus. I express. I search. I find. I piece together. I construct. I build. I fix. I mold. I decipher. I balance. I add. I spend time. I act. I compare. I come close. I compromise. I cooperate. I establish. I place. I settle. I devote. I contribute. I listen. I hear. I see. I smell. I taste. I feel. I inhale. I ... exhale. I need no one. I need everyone. I take nothing. I take anything. I own. I win. I've won. I count my blessings. I can't say that I have, won't say that I can't. I find peace. I'm not perfect...

Anexo 9 – A auto-correcção na revisão dos tempos verbais: planificação de uma aula



Escola Secundária de Emídio Navarro
Ano Lectivo 2010/2011

Planificação

Inglês 10º, nível VI

14/01/2011

10h15

Duração: 90 minutos

Previous lesson:	Summary:	Main objectives:
<ul style="list-style-type: none"> -“I believe. I give. I take. ...”: reading and interpreting the text. - Verbal tenses: revising their structures and uses. 	<ul style="list-style-type: none"> - HW correction. - Revising verbal tenses: playing “exquisite corpse”. 	<ul style="list-style-type: none"> • To use the different structures of each verbal tense correctly. • To identify and correct errors related to the use of verbal tenses.

Lesson no. 4

Subsidiary aims	Procedures	Skills	Aids	Interaction Patterns	Time
<ul style="list-style-type: none"> • To check comprehension of the use of some of the verb tenses. • To practice the structures of the verbal tenses learnt so far. • To identify and correct the structures of the verbal tenses. • To use each verbal tense 	<ul style="list-style-type: none"> • Correcting the homework. • Using a surrealist game – exquisite corpse –, students practice the structures of the verbal tenses learnt so far: <ul style="list-style-type: none"> ○ In groups of five, students pick a sheet of paper. Then, they write a sentence according to the instruction given by the teacher (e.g. Simple present, 	<p>Reading Speaking</p> <p>Writing Listening</p>	<p>Worksheet about verbal tenses</p> <p>Sheet of paper</p>	<p>Individual</p> <p>Groups of five</p>	<p>20'</p> <p>25'</p>

correctly; • To correct misuses of the verbal tenses.	<p>negative: I don't like cookies) and the unit in study: "Youth in a global era". They fold their groups' sheet of paper so that the sentence remains unseen. They pass it on to the next colleague, who will proceed the same way. This will happen fifteen times.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Students read the final text of the group and correct it according to the instructions that had been given during the game. Two handouts containing all the instructions will be given to each group. ○ All groups read their final corrected production aloud. Others will have to remain attentive in case that there is a mistake to corrected. The board will be used as a scoreboard where all groups will be represented. Scores will be awarded as follows: <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 point each correct sentence; ▪ 2 points each correct correction; ▪ -1 point each wrong correction. ○ The group with more points wins the game. 	Reading Speaking	Sheet of paper (now containing the text)		15'
		Reading Listening Speaking	Handout with instruction previously given orally		30'

**Anexo 10– A auto-correcção na revisão dos tempos verbais: as instruções do
*exquisite corpse***

1) Simple present – interrogative.
2) Simple past – negative.
3) Present continuous – affirmative.
4) Present continuous – interrogative.
5) Past perfect – negative.
6) Future (going to) – negative.
7) Past continuous – affirmative.
8) Simple past - interrogative.
9) Present perfect – affirmative.
10) Future (simple present) – affirmative.
11) Past perfect – interrogative.
12) Past continuous – negative.
13) Future (will) – negative.
14) Simple past – interrogative (with irregular verb)
15) Present perfect continuous – affirmative.

Anexo 11 – Correndo riscos: a criação de *avatars* como motivação para um uso livre do Inglês (planificação)



Escola Secundária de Emídio Navarro
Ano Lectivo 2010/2011

Planificação

Inglês 10º, nível VI

25/03/2011

10h15

Duração: 90 minutos

Previous lesson:	Summary:	Main objectives:
<ul style="list-style-type: none"> - HW correction: presenting a web persona. - Reflexive and reciprocal pronouns: their structures, uses and meanings. 	<ul style="list-style-type: none"> - Oral report. - HW correction. - Trends of the future: introducing the Lolita clique. 	<ul style="list-style-type: none"> • To use reflexive and reciprocal pronouns; • To understand the difference between the real and the virtual world . • To identify Lolita.

Lesson no. 18

Subsidiary aims	Procedures	Skills	Aids	Interaction Patterns	Time
<ul style="list-style-type: none"> • To talk about the virtual world. • To use reflexive and reciprocal pronouns. • To explain the differences/ 	<ul style="list-style-type: none"> • Oral report: three students are given three roles to be developed on the spot. The roles are related to the problem of on-line interaction. • HW correction. 	Speaking Reading	Different scripts for each student SB page 160	Group of three	20'
		Reading Writing Speaking		Individual → class	15'
		Reading			25'

Anexo 12 – Correndo riscos: a criação de *avatars* como motivação para um uso livre do Inglês (resultados)





Anexo 13 – Corrigir jogando: a utilização do *Monopoly* no incentivo à correcção do erro (planificação)



Escola Secundária de Emídio Navarro
Ano Lectivo 2010/2011

Planificação

Inglês 10º, nível VI

08/04/2011

10h15

Duração: 90 minutos

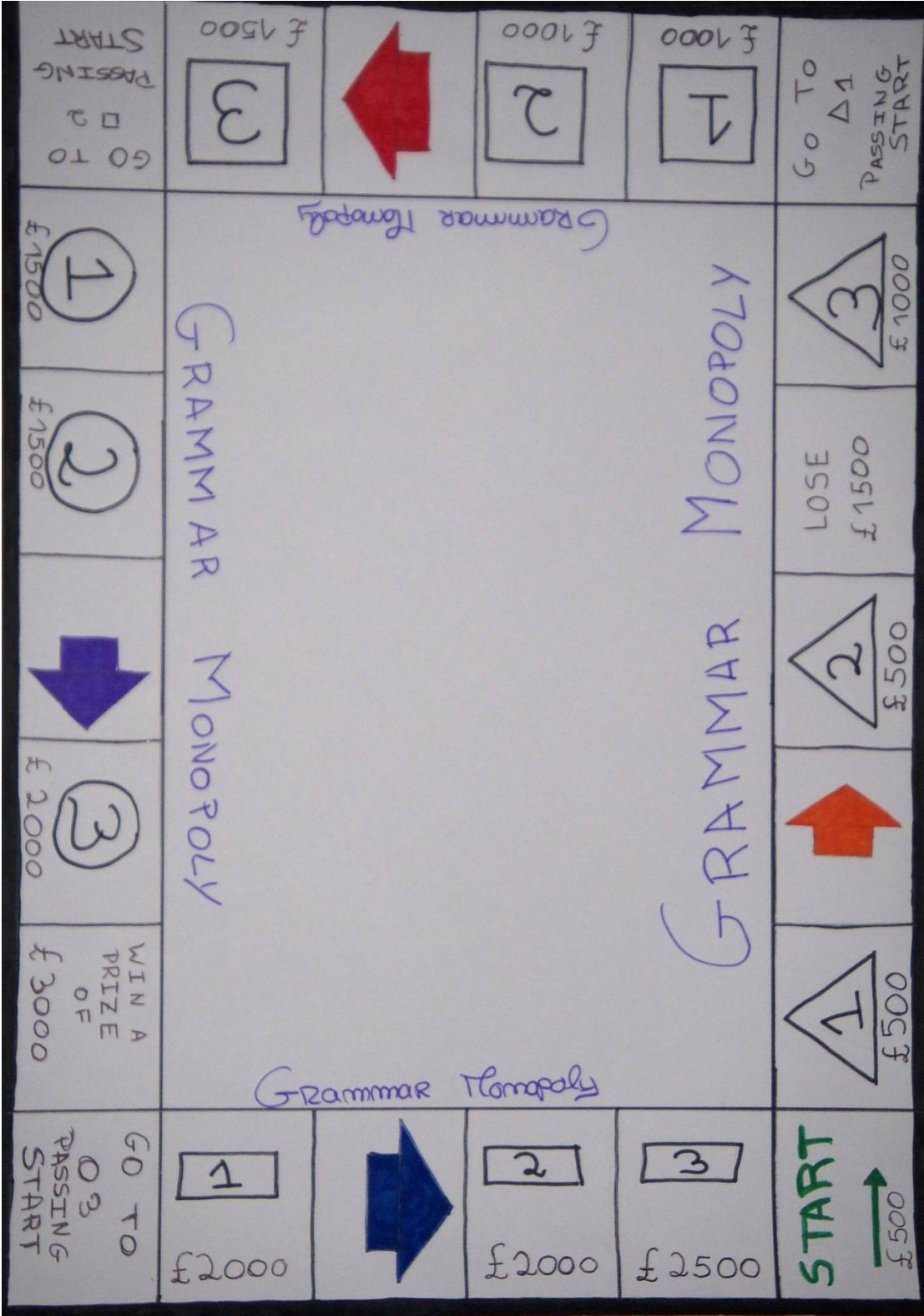
Previous lesson:	Summary:	Main objectives:
<ul style="list-style-type: none"> - HW correction. - Reading and interpreting the text “The Years After Struggling in High School”. - Discussing the teens’ top concerns for the future. - Revising some of the grammar dealt with throughout the 2nd term. - Self-evaluation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revising some of the grammar dealt with throughout the 2nd term. - Easter bingo. 	<ul style="list-style-type: none"> • To revise and use the grammar patterns learnt throughout the 2nd term; • To point out some of the most commonly known Easter traditions.

Lesson no. 22

Subsidiary aims	Procedures	Skills	Aids	Interaction Patterns	Time
<ul style="list-style-type: none"> • To revise and use connectors, passive and if clauses. 	<ul style="list-style-type: none"> • Playing a grammar monopoly: students form groups of four. Each group is given a board resembling that of the traditional Monopoly. However, when landing on a “hotel” which does not 	Reading Listening Speaking	Adapted monopoly board	Groups of four where all students	45'

<ul style="list-style-type: none"> • To point out some of the most commonly known Easter traditions. 	<p>belong to him/her, the student has to analyze a sentence and say whether it is correct or incorrect. If it is incorrect, it is the student's duty to correct it. The owner of that hotel judges the student's answer: if it is correct, that student suffers no consequences; if it is wrong, he/she pays the corresponding value to the owner of the "hotel". The winner is the student who has more money at the end of the game. All students begin with an initial sum of £10 000.</p> <ul style="list-style-type: none"> • [if time:] Easter bingo: in groups of three, students brainstorm all vocabulary and traditions they know related to "Easter". They share with the class, so that everybody has access to the same set of words. Some of them are written on the board: students are told to choose some of those words/ expressions in order to built a bingo card (3x3 grid). They will listen to a text and mark each exact word that they have on their cards in the moment they are read (the only accepted deviation is the singular/plural). 	<p>Writing Speaking Listening</p>	<p>One handout for each student Dies Pawns</p> <p>3x3 grids</p>	<p>play against one another</p> <p>Groups of four → class</p>	<p>45'</p>
---	--	---	---	---	------------

Anexo 14 – Corrigir jogando: a utilização do *Monopoly* no incentivo à correcção do erro (tabuleiro)



Anexo 15 – Corrigir jogando: a utilização do *Monopoly* no incentivo à correcção do erro (cartões)

Hotelier grammar sheet A



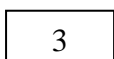
Connectors

Although loving cats, she had none.	Incorrect
<i>Should be: In spite of/ Despite loving cats, she had none.</i>	
In spite of hating parties, they came to mine.	Correct
Despite of being the leader, he never acted like one.	Incorrect
<i>Should be: Despite/ In spite of being the leader, he never acted like one.</i>	
Even though she was late to school, Clara went for a coffee with Matt.	Correct
Melissa went to the demonstration despite the rain.	Correct



Passive

They promoted her. → She was promoted.	Correct
They offered her a present. → She is offered a present.	Incorrect
<i>Should be: She was offered a present.</i>	
They gave me a pen. → I was given a pen.	Correct
Somebody called me. → I was called by somebody.	Incorrect
<i>Should be: I was called.</i>	
The police are going to capture the thief. → The thief is being captured by the police.	Incorrect
<i>Should be: The thief is going to be captured.</i>	



If clauses

I would have come if you would have told me.	Incorrect
<i>Should be: I would have come if you had told me.</i>	
I won't go and see him, unless he gives me an interview.	Correct
If you had let him know, he wouldn't have asked me about it.	Correct
If it would rain, I'd take an umbrella.	Incorrect
<i>Should be: If it rained, I'd take an umbrella.</i>	
If I would have gone to the party, I would have seen him.	Incorrect
<i>Should be: If I had gone to the party, I would have seen him.</i>	

ACCOUNTS BOX	
+ £10 000	

Hotelier grammar sheet B

2

Connectors

- Despite she loved parties, she didn't go yesterday. Incorrect
Should be: Despite loving parties, she didn't go yesterday.
- Despite of being there, he didn't see a thing. Incorrect
Should be: Despite being there, he didn't see a thing.
- Melissa went to the beach despite the rain. Correct
- In spite of having a lot of fun, she had to go. Correct
- In spite of she had been there before, she got lost in no-time. Incorrect
Should be: In spite of having been there before, she got lost in no-time.

3

If clauses

- If she hadn't bought a map, she was lost. Incorrect
Should be: If she hadn't bought a map, she would have been lost.
- If I press here, it works. Correct
- If you went this way, you'll never get there. Incorrect
Should be: If you go this way, you'll never get there.
- I have gone home if I wouldn't have found you. Incorrect
Should be: I would have gone home if I hadn't found you.
- She'll go to the party if you'll go to. Incorrect
Should be: She'll go to the party if you go to.

2

If clauses

- You wouldn't have stayed that long if I hasn't been there. Incorrect
Should be: You wouldn't have stayed that long if I hadn't been there.
- If Melissa hasn't gone to the party, it wouldn't have been so funny. Incorrect
Should be: If Melissa hadn't gone to the party, it wouldn't have been so funny.
- If you hadn't invited me to the concert, I wouldn't have seen such a wonderful performance. Correct
- It'll play if you hit this button. Correct
- I'd buy I car if I won the lottery. Correct

ACCOUNTS BOX

+ £10 000

Hotelier grammar sheet C

3

Connectors

- In spite writing quite well in English, he couldn't say a word. Incorrect
Should be: In spite of writing quite well in English, he couldn't say a word.
- Becky went to the park in spite of the rain. Correct
- Although she having a car, she walks everywhere. Incorrect
Should be: Although she has a car, she walks everywhere.
- In spite of hating dance music, she went to the disco. Correct
- Even though loving her new umbrella, she leaves it everywhere. Incorrect
Should be: Even though she loves her new umbrella, she leaves it everywhere.

2

Passive

- Peter will build a house. → A house will be build by Peter. Incorrect
Should be: A house will be built by Peter.
- John washes the dishes. → The dishes are washed by John. Correct
- The salesman **was helping** the customer. → The costumer was helped by the salesman. Incorrect
Should be: The costumer was being helped by the salesman.
- Many tourists **have visited** that castle. → That castle have been visited many tourists. Incorrect
Should be: That castle has been visited by many tourists.
- Sarah is writing a letter → A letter is being written by Sarah. Correct

1

If clauses

- I'd have been surprised if it snowed next July. Incorrect
Should be: I'd be surprised if it snowed next July.
- If I had a million dollars, I'd buy a big house. Correct
- I won't go if it'll rain. Incorrect
Should be: I won't go if it rains.
- If I had been free yesterday, he would have invited me. Correct
- If it had rained yesterday, I'd have stayed home. Correct

ACCOUNTS BOX

+ £10 000

Hotelier grammar sheet D

1 Passive

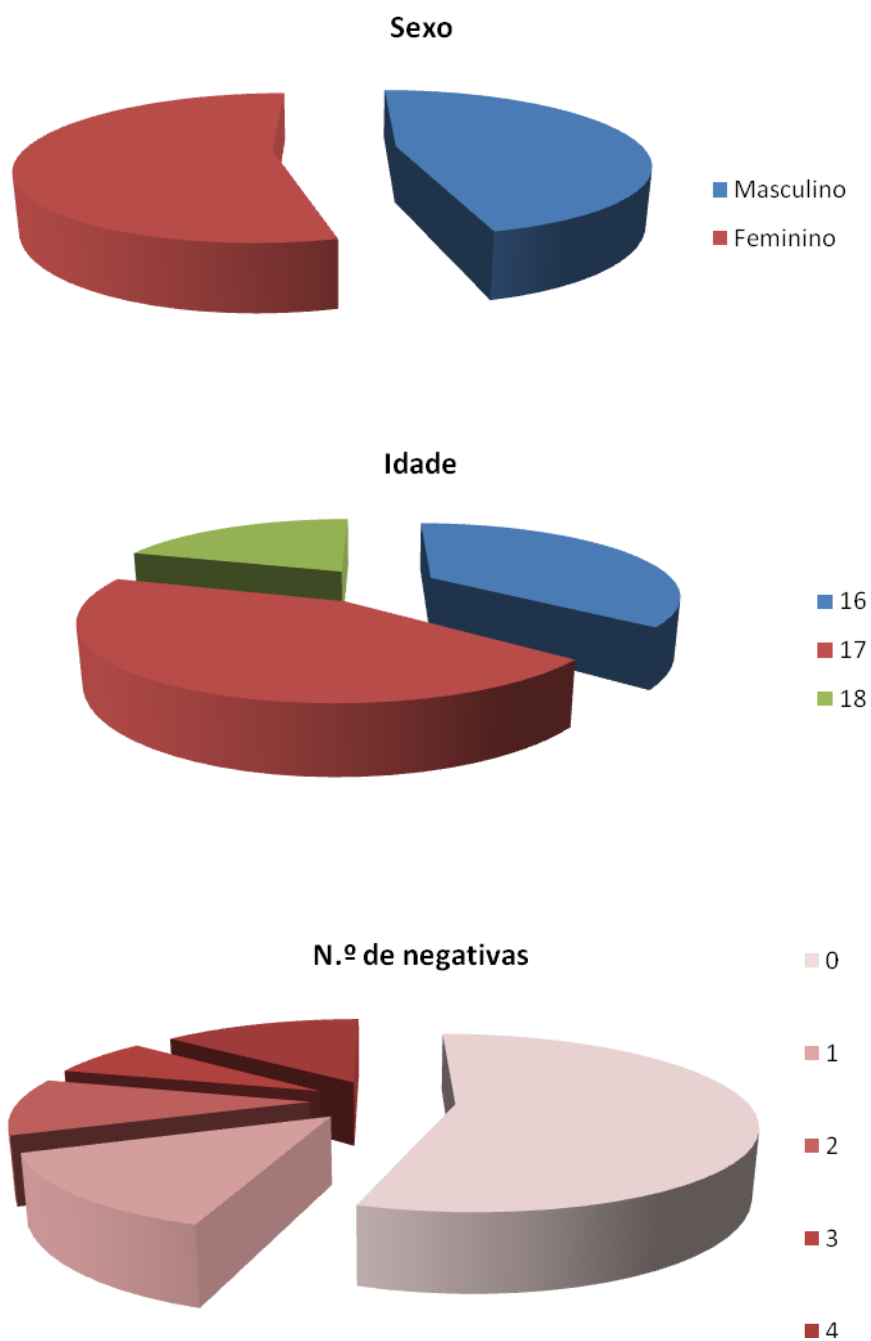
They invited her to the party. → She was being invited to the party. <i>Should be: She was invited to the party.</i>	Incorrect
Someone asked me to go. → I was asked to go.	Correct
They postponed the party. → The party was postponed.	Correct
Becky told me the news. → I am told the news by Becky. <i>Should be: I was told the news by Becky.</i>	Incorrect
Ralph gave Mary a present. → Mary was given a present by Ralph.	Correct

① and ② If clauses

If they hadn't pass their exam, their teacher would have been sad. <i>Should be: If they hadn't passed their exam, their teacher would have been sad.</i>	Incorrect
If people don't eat, they get hungry.	Correct
I'll be late for school if I miss the 8 o'clock train.	Correct
If they'd came earlier, they would have got a seat. <i>Should be: If they'd come earlier, they would have got a seat.</i>	Incorrect
If you had driven more carefully, you wouldn't have had an accident.	Correct
If we had played a little better, we would have win the game. <i>Should be: If we played a little better, we would have won the game.</i>	Incorrect
If you have saved your money, you would have bought a computer. <i>Should be: If you had saved your money, you would have bought a computer.</i>	Incorrect
If it had snowed, we would have gone skiing.	Correct
If he had had enough money, he would has gone to the concert. <i>Should be: If he had had enough money, he would have gone to the concert.</i>	Incorrect
I would have called Sally if I hadn't lost her number.	Correct

ACCOUNTS BOX	
+ £10 000	

Anexo 16 – Caracterização do 11LH



Nota: As informações contidas nesta página foram retiradas directamente do dossiê de Direcção de Turma.

Anexo 17 – A Correção da Oralidade Aliada ao Imprevisto (planificação)



Escola Secundária de Emídio Navarro
Ano Lectivo 2010/2011

Planificação

Inglês 11º, nível VII

07/12/2010

15h30

Duração: 90 minutos

Previous lesson:	Summary:	Main objectives:
<ul style="list-style-type: none"> - Oral reports. - HW correction. - The role of women in advertising. - Creating an ad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Our rights as consumers. - Finishing and presenting an ad. 	<ul style="list-style-type: none"> • To reflect upon our rights as consumers; • To use the info from unit 3 to create their own ad.

Lesson no. 7

Subsidiary aims	Procedures	Skills	Aids	Interaction Patterns	Time	Evaluation
<ul style="list-style-type: none"> • To recognize some of the myths imposed to consumers by some shops; • To reflect upon the reality of 	<ul style="list-style-type: none"> • Reading sentences written on the board reflecting some of the commonly spread beliefs imposed to consumers by shops. 	Reading Speaking	Board	Individual → class	15'	<ul style="list-style-type: none"> • Self-check

<p>such myths;</p> <ul style="list-style-type: none"> • To name some of their rights as consumers. • To create their own advert by using the unit's reflections so far. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Class discussion: are they true or false? ○ Students are given the text answering these questions and compare to their previous answers. <ul style="list-style-type: none"> • Students create and present their ads. 	<p>Reading Speaking</p> <p>Speaking Writing</p>	<p>Handout</p> <p>List of non-existing objects Notebook</p>	<p>Individual → class</p> <p>Groups of three</p>	<p>5'</p> <p>70'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Oral presentation.
---	--	---	---	--	----------------------	--

Anexo 18 – A Correção da Oralidade Aliada ao Imprevisto (texto)

Myths shops want you to believe...

Some traders will tell you anything to make you go away, rather than just give you your money back. Here's a handy look at the most common highstreet fibs, and the truth behind them...

"Verbal contract? It's not worth the paper it's written on".



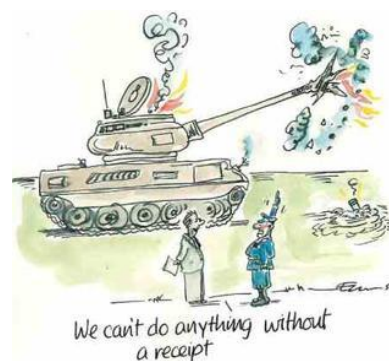
Not true. Verbal contracts are legally binding. And the law protects buyers if traders incorrectly describe an item (whether they do it in writing or verbally) or tell a buyer that an item will suit a purpose for which it is not fit (for example, selling a glove as an oven glove if it conducts heat). The difficulty is obviously in **proving** what you were told by the seller. Who the 'burden of proof' falls on (i.e. whether the buyer has to prove what the seller said, or the seller has to prove that he didn't say what he's accused of saying) depends on the situation. If this happens to you it is best to get some specialist advice.

"We don't offer refunds - you must accept a credit note"

If you buy goods that turn out to be faulty, the law says that the contract you made when you bought those goods has been broken by the seller. You are therefore entitled to cancel the contract (as long as you have acted within a reasonable amount of time) and get a full refund. Remember if you accept a credit note you will not be entitled to change your mind and ask for a full refund later. So, before accepting a credit note always check if there is a time limit on its use, and if there is likely to be something else you would want to buy from the same trader.

"We can't do anything without a receipt".

There is no legal obligation for shops to even give you a receipt, let alone for you to keep it. Shops should accept any proof of purchase, like a bank statement or credit card bill (if you paid by credit or debit card), or a cheque stub if you paid by cheque etc. If you paid in cash and have not kept the receipt, you may have difficulty proving that you bought the item.



"No refunds on sale items".

How often have you seen this sign in a shop? Whether they can do this or not depends on why the goods were reduced in price. If the item was reduced in price because of a fault that was either pointed out to you or that you could have been 'reasonably' expected to notice before you bought it, then you are not entitled to a refund. However, if the item was reduced in price as a special offer and then turns out to have a fault, to have been inaccurately described, or not fit for the purpose that it was sold for, then the contract of sale has been breached and you are entitled to get your money back - sale or no sale.

"It is not my fault if it doesn't work. I didn't make them, did I? Make a complaint to the manufacturer."

It is the person who sold you the goods with whom you have made a contract (the contract is quite simply that you would get ownership of the goods in return for giving the shop the agreed amount of money). It is therefore the shop or trader that you bought the item from who is responsible for sorting out any problem, and not the manufacturer. You do not have to claim on a manufacturer's guarantee unless you want to.

"It was fine when I sold it to you. You must have broken it!"

If an item breaks or a fault appears and you inform the trader within six months of purchase it is the trader's duty to prove that the item had no fault at the time it was sold to you. If you have had the item for over 6 months it is your duty to prove the fault was present at the time of purchase.

"If you have a complaint you have to bring it back to the shop and we'll discuss it"

Whilst this may not be an unreasonable request if we are talking about an item of clothing from a local shop, it is if you bought it in a different town, if you have mobility difficulties, or if the item you bought is the size of a small elephant. No matter what the size or weight of the goods it is technically always the seller's duty to collect faulty items. Of course if it is simply a case of you having changed your mind you do not have these automatic rights, but many traders will come and collect large or unwieldy items from you in the interests of customer service.

If you are having difficulties with a shop or service, see if Consumer Direct can help. They have information on their website or can give you advice over the phone. See 'Links to other websites' on the right.

Mary Webber – Advicenow

November 2010

<http://www.advicenow.org.uk/advicenow-guides/consumer-and-money-problems/myths-shops-would-have-you-believe,10005,PL.html>

NOTE: To visit Consumer Direct's website, simply type <http://www.consumerdirect.gov.uk/> on your browser's address bar.

Anexo 19 – Tomando decisões: a hetero-correcção de produções espontâneas (planificação)



Escola Secundária de Emídio Navarro
Ano Lectivo 2010/2011

Planificação

Inglês 11º, nível VII

11/02/2011

8h30

Duração: 90 minutos

Previous lesson:	Summary:	Main objectives:
<ul style="list-style-type: none"> - Phrasal and prepositional verbs: <ul style="list-style-type: none"> . Identifying phrasal and prepositional verbs; . Distinguishing phrasal and prepositional verbs; . Using phrasal verbs: SB page 112; worksheet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Oral reports. - Revising phrasal and prepositional verbs: <ul style="list-style-type: none"> . Pictionary with phrasal verbs. 	<ul style="list-style-type: none"> • To identify phrasal and prepositional verbs; • To distinguish phrasal and prepositional verbs; • To use phrasal and prepositional verbs; • To understand that the meaning of the phrasal verbs tends to be different from that of the verb alone.

Lesson no. 11

Subsidiary aims	Procedures	Skills	Aids	Interaction Patterns	Time
<ul style="list-style-type: none"> • To discuss global warming and the Greenpeace's actions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oral reports: two groups of three students are asked to developed different roles on the spot. <ul style="list-style-type: none"> ○ One group will deal with global warming, by 	Speaking	Different scripts for each student	Groups of three	20'

<ul style="list-style-type: none"> • To identify phrasal and prepositional verbs; • To distinguish phrasal and prepositional verbs. 	<p>discussing its existence;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ The other group will have to discuss Greenpeace's actions. 	Reading Speaking	Computer Datashow	Individual → class	10'
	<ul style="list-style-type: none"> • [bridge: Sentences taken from the articles read so far are projected on the board. All of them contain a phrasal or a prepositional verb, but it has not been signaled. Students are asked for the common factor in all sentences, other than being somehow related to the environment. ○ Students come to the computer and underline all phrasal verbs, according to their colleagues suggestions. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Are these phrasal or prepositional verbs? Why?] 				10'
<ul style="list-style-type: none"> • To use phrasal verbs; • To identify the correct use of some of the most common phrasal verbs; • To understand that a phrasal verb's meaning is completely different from the verb alone. 	<ul style="list-style-type: none"> • Phrasal verbs Pictionary: <ul style="list-style-type: none"> ○ Students sit in groups of four. Each group is given a list of phrasal verbs with their explanation. ○ A student from one of the groups comes to the board. A deck of 25 cards containing phrasal verbs has been prepared. The student draws a card and tries to represent that phrasal verb, either by acting out or by drawing each of its elements (e.g. give up: mimics the action of giving something to someone else and points up). They can choose whether they want to mimic the phrasal verb as a whole or each element as a separate words. However, this has to be signaled by raising one or two fingers before starting to represent the phrasal verb. ○ The student's group has 30 seconds to guess what the phrasal verb is, recurring, if needed, to the list, bearing in mind that there are more phrasal verbs in 	Reading Listening Speaking	Board Marker Deck of 25 cards with phrasal verbs	Groups of four	5'
					45'

	<p>the list than those in the cards.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Students from the same group are given 1 minute to come up with a sentence where the meaning of the phrasal verb is obvious. ○ If the group fails to guess the phrasal verb, other groups are called to participate and they lose their turn to play, which means that they won't have the chance of presenting a sentence using the phrasal verb. However, if they guess the phrasal verb but fail to come up with a sentence, they are awarded one point and the chance is given to the other groups to create the sentence (always on a 1-minute basis). ○ Finally, if the suggested phrasal verb and/or sentence are not correct, the other groups can interfere and suggest the correct elements. ○ Points will be awarded as follows: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Correct phrasal verb: 1 point; ▪ Correct sentence: +1 point (if same group) 1 point (if different group). 				
--	---	--	--	--	--

Anexo 20 – Tomando decisões: a hetero-correcção de produções espontâneas (cartões)

BLOW UP	BRING UP	DO OVER
FILL UP	FIND OUT	GIVE AWAY
GIVE BACK	HANG UP	LEAVE OUT
LOOK UP	PICK UP	POINT OUT
PUT ON	READ OVER	SET UP
WRITE DOWN	THROW AWAY	TRY OUT

TURN DOWN	TURN UP	USE UP
GO THROUGH	LOOK AFTER	DROP BY
GO BACK	PASS OUT	EAT OUT

Anexo 21 – Tomando decisões: a hetero-correcção de produções espontâneas (lista)

List of some of the most common phrasal verbs:

Verb	Meaning				
back up	<i>something</i> : reverse	go on	continue; happen	show up	arrive
back up	<i>someone</i> : support	go over	review	take back	return an item
blow up	explode	go through	use up; consume	take off	remove clothing
bring up	mention a topic; raise children	hang up	put something on hook or receiver	think over	consider
call off	cancel	keep away	remain at a distance	throw away	discard
call on	ask to recite in class, visit	leave out	omit	try on	put clothing on to see if it fits
cut down	make something fall to the ground	look after	take care of	try out	test
drop by	visit without appointment	look up	search in a list	turn down	lower volume; reject
drop out	leave/ abandon something	pass out	lose consciousness, faint	turn off	switch off electricity; repulse
eat out	dine in a restaurant	pick up	lift something off something else	turn up	raise the volume
fill up	fill to capacity	point out	call attention to	use up	exhaust, use completely
find out	discover	put away	save or store	wear off	fade away
get across	(also get over): communicate, make understandable	put off	postpone	write down	make a written note
give away	give something to someone else for free	put on	put clothing on the body		
give back	return an object	read over	peruse		
give up	stop trying	run into	meet		
give up	<i>something</i> : quit a habit	set up	to arrange, begin		
go back	return to a place	show off	demonstrate		

**Anexo 22 – Tomando decisões: a hetero-correcção de produções espontâneas
(quadro de pontuações)**

Group no.		Score	
1			
2			
3			
4			
5			
6			

Anexo 23 – Distinguindo afirmações correctas de incorrectas: um leilão (planificação)



Escola Secundária de Emídio Navarro
Ano Lectivo 2010/2011

Planificação
Inglês 11º, nível VII
08/04/2011
15h30
Duração: 90 minutos

Previous lesson:	Summary:	Main objectives:
<ul style="list-style-type: none"> - HW correction. - Interpreting a graph about UK's carbon footprint. - Defining solutions to the reduction of everybody's carbon footprint. 	<ul style="list-style-type: none"> - HW correction. - Playing "Auction". - Self-evaluation. 	<ul style="list-style-type: none"> • To revise and use the grammar patterns learnt throughout the 2nd term.

Lesson no. 23

Subsidiary aims	Procedures	Skills	Aids	Interaction Patterns	Time
<ul style="list-style-type: none"> • To use paraphrase. 	<ul style="list-style-type: none"> • HW correction. 	Reading Listening Speaking	Worksheet	Individual → class	10'
<ul style="list-style-type: none"> • To revise and use all of the 	<ul style="list-style-type: none"> • Playing "auction": sentences are auctioned by the students. 	Reading	Handout	Groups of	30'

<p>grammar patterns learnt throughout the term</p> <p>• To self-evaluate their own evolution throughout the term.</p>	<p>Some of them are correct, others are wrong. Students should only try to buy the sentences that are correct. In groups of four, they read all of the sentences that are going to be auctioned and decide how much they'd like to spend on each one. They should bear in mind that they cannot spend more than £5 000 on the whole, and that their objective is to buy more correct sentences than the other groups spending the least money.</p> <p>• [if time]: A second round of the game is played: the class is divided in two groups. One of the students is randomly chosen to be the auctioneer of that round. Each group is given a different set of sentences. The game proceeds the same way as before, but now all players auction against one another.</p> <p>• Self-evaluation.</p>	<p>Speaking Listening</p>		<p>four → class</p> <p>Individual → class</p>	<p>30'</p> <p>20'</p>
---	--	-------------------------------	--	---	-----------------------

Anexo 24 – Distinguindo afirmações correctas de incorrectas: um leilão (ficha)

Auction sentences

Sentence	Willing to spend	Spent
Although loving cats, she had none.		
They'd better go alone.		
"They went this way." → She says they've gone this way.		
"Hurry up!" → He asked me hurry up.		
Despite of being the leader, he never acted like one.		
I've better study.		
"Where are you going?" → Linda asked me where was I going.		
You'd better read the news.		
Can you tell me if this is the right way?		
In spite of hating parties, they came to mine.		
Do you know where are they going?		
You shoud go this way.		
"Shut up!" → I told them to shut up.		
Could you tell me what time is it?		
Melissa went to the demonstration despite the rain.		

Bank account

+ £5 000

Anexo 25 – Projecto “The Journey with the Commonwealth”

A Commonwealth Exhibition

English is more than just a language. It is a means of communication shared by many cultures all around the world. It is therefore impossible to associate the English language with an English culture *per se*. In fact, this “English culture” we so easily refer to as being the culture of the people who speak English is just one of the many cultures that enrich the Anglophone world. In this sense, an exhibition on the Commonwealth by the students and for the students seems to be the appropriate way of expanding their own views on the English-speaking world.

This exhibition can also be seen as an extension of themes that are part of the syllabus. In this sense, it may come as a set of question for the 10th grade unit “A Multi-language World”:

- a) Should we speak of English or Englishes?
- b) Is the English language truly the same everywhere?
- c) Does it change when the culture it is associated with changes?

When it comes to the 11th grade, there is a connection with the unit “A Multicultural World” that can be explored, especially when we look up to the theme “Multiculturalism in the English-speaking Countries”.

Target public and context:

The study of the Commonwealth will be made by two different classes of two different levels. The main areas of study will also be different, being set as follows:

- 10thLH (“History and Timeline”)
- 11thLH (“The Present”)

The choice of the main area for each class was based on the level of difficulty of the available information, as well as the type of tasks planned for each one of them. “History and Timeline” is a somewhat static theme and requires the students to deal with completed events that happened in the past and made the Commonwealth what it is nowadays. “The Present” requires reflection and analysis. It deals with flexible issues, some of them happening on the exact moment that they are being dealt with by the students. In that sense, it also requires a highly critical thought from the students who will have to distinguish fact from opinion.

Objectives:

- To raise awareness for the diversity of cultures that share the same language;
- To learn about some aspects of the recent history of some of the English speaking countries;
- To analyze the different steps taken to build a solid structure that promotes the development based on a shared aspect – the English language;
- To show the linguistic and cultural realities of English apart from the three well-known countries (the UK, the USA and Australia);
- To understand the different statuses of the English language around the world;
- To recognize the different types of political, cultural and artistic cooperation among the countries that share the same language;
- To render the student responsible for the acquisition of new knowledge and, consequently, for the organization of the exhibition;
- To develop a spirit of cooperation among the students of both classes held responsible for the project.

Procedures:

Before defining the different tasks for the accomplishment of the project, it is important that three terms that will be often used in such description are explained:	
Main blog	This is where all group blogs get together. All themes to be researched will be gradually posted here every three weeks (or a month, when students have a tighter agenda). The amount of proposed themes will be in accordance with the amount of existing groups in order to avoid repetition of information. Each class will be given a different set of themes according to the main topic they are dealing with (“History and Timeline” or “Present”). The blog will be accessible at commonwealthatesen.blogspot.com .
Group blogs	Created, developed and moderated by each group, this is where the results of the research will be posted. Students may post texts, as well as photographs, illustrations, cartoons, videos and any other type of multimedia resource not listed here, as long as they are related with the chosen theme in the main blog. Comments from other groups are encouraged.
Guiding posts	Posts with the themes to be researched. All groups will have to comment on these posts saying which theme was chosen.

Tasks will be set as follows:

Task	Procedure	Due to	Evaluation
1	Students group in fours and create their own group blogs ²⁷ .	Oct. 22 nd 2010	Posting a comment on the main blog containing link to group blogs.
2	Research tasks. These will be posted gradually and will be divided in two moments ²⁸ : <ul style="list-style-type: none"> Choice of themes²⁹; Presentation of the results of the research. 	2-3 weeks after posting themes	Posting a comment on the main blog; Posts on group blogs. ³⁰
	The last research task will be due to:	Feb. 25 th 2011	
3	Final exhibition ³¹ .	Mar. 14 th 2011	Showing results of the Project to the rest of the community.

²⁷ The constitution of the groups will be visible on the students' own group blogs. As such, to know in which groups student are working in, and consequently to fill in the evaluation grid for this group work, the teacher will have to visit all group blogs, hence the need of knowing the links for each group blog.

²⁸ Suggested dates to post new themes are Oct. 28th, Nov. 19th, Dec. 10th, Dec. 31st, Jan. 21st, and Feb. 11th. These dates are flexible according to the needs of the students

²⁹ It will be suggested to students to make their choice within two days after the themes are posted.

³⁰ Any correction needed will be made via private comments only viewable to the authors of the blog and the author of the comment.

³¹ The exhibition will take place in front of the school's reception desk, in the main hall, granting students with maximum visibility to their efforts. It will display the highlights of their research, directing viewers to the blogs where all the information will be visible.

Anexo 26 – Projecto “The Journey with the Commonwealth” (fotografías)









Anexo 27 – Exemplo de teste de avaliação sumativa



Escola Secundária de Emídio Navarro
Ano Lectivo 2010/2011

Matriz do Teste Oral n.º 5 (Maio 2011)
Français 7^{ème} année, niveau I

Duração: 15 minutos

Questão	Conteúdos	Competências	Cotação
1.	Les pièces de la maison.	Identifica a divisão da casa que está a ser descrita.	2 x 5 = 10 pontos
2.	Les couleurs; Les formes.	Reconhece o objecto descrito através da sua cor e da sua forma.	2,5 x 5 = 12,5 pontos
3.	Les expressions // a et // y a.	Preenche as frases com a informação dada.	4 x 10 = 40 pontos
4.	Les liens de parenté.	Indica o nome da pessoa através dos graus de parentesco.	3 x 5 = 15 pontos
5.	Les invitations.	Escreve a expressão utilizada para aceitar ou recusar um convite.	4,5 x 5 = 22,5 pontos

Total: 100 pontos



Escola Secundária de Emídio Navarro
Ano Lectivo 2010/2011

Critérios de Correção do Teste Oral nº5 (Maio 2011)
Français 7^{ème} année, niveau I

Duração: 15 minutos

Questão		Resposta	Cotação	
Grupo I				
1.	a)	toilette	2 pontos	10 pontos
	b)	salle à manger	2 pontos	
	c)	chambre	2 pontos	
	d)	salle de bains	2 pontos	
	e)	cuisine	2 pontos	
2.	2.1.	c)	2,5 pontos	12,5 pontos
	2.2.	b)	2,5 pontos	
	2.3.	a)	2,5 pontos	
	2.4.	a)	2,5 pontos	
	2.5.	c)	2,5 pontos	
3.	a)	Il a un lit...	4 pontos	16 pontos
	b)	Il y a un fauteuil...	4 pontos	
	c)	Il a douze...	4 pontos	

Transporte: 38,5 pontos

Transporte: 38,5 pontos

	d)	Il a un frère...	4 pontos	24 pontos
	e)	Il y a une semaine...	4 pontos	
	f)	Il y a un carré...	4 pontos	
	g)	Il a une chambre...	4 pontos	
	h)	Il y a six mois...	4 pontos	
	i)	Il a...	4 pontos	
	j)	Il y a un balcon...	4 pontos	
4.	a)	Luc	3 pontos	15 pontos
	b)	Martine	3 pontos	
	c)	Annie	3 pontos	
	d)	Simon	3 pontos	
	e)	Ophélie	3 pontos	
5.	a)	Oui, bien sûr.	4,5 pontos	22,5 pontos
	b)	désolé. Je ne peux pas.	4,5 pontos	
	c)	Une autre fois...	4,5 pontos	
	d)	Chouette!	4,5 pontos	
	e)	c'est d'accord.	4,5 pontos	

Total: 100 pontos



Test oral
Français 7^{ème} année, niveau I

Nom : _____ Prénom : _____ n.º _____ Classe : _____
Date: ____/____/____ Évaluation: _____ Professeur: _____



1. Signale le nom de la pièce de la maison décrite.

- a) salle de bains _____ toilette _____ cuisine _____
b) salon _____ balcon _____ salle à manger _____
c) chambre _____ salle à séjour _____ couloir _____
d) loggia _____ salle de bains _____ garage _____
e) cuisine _____ escalier _____ salle à manger _____

2. Choisis l'objet décrit.

2.1.

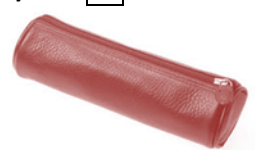
a) ☐



b) ☐



c) ☐



2.2.

a) ☐



b) ☐



c) ☐



2.3.

a) ☐



b) ☐



c) ☐

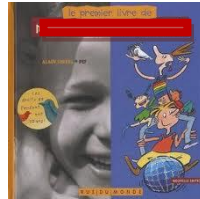
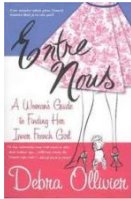


2.4.

a) ☐

b) ☐

c) ☐



2.5.

a) ☐



b) ☐



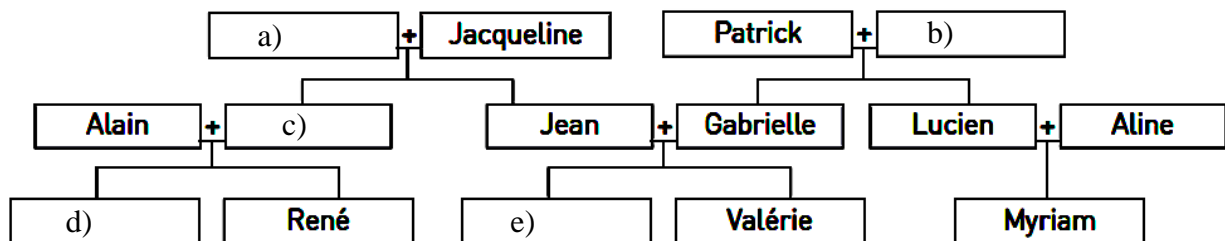
c) ☐



3. Complète les phrases suivantes.

- _____ pour deux personnes.
- _____ dans la chambre.
- _____ ans.
- _____ et une sœur.
- _____ qu'il est absent.
- _____ et un rectangle au tableau.
- _____ pour lui tout seul.
- _____ que je suis en France.
- _____ raison, comme toujours.
- _____, quelle merveille!

4. Complète l'arbre généalogique avec les prénoms: *Martine, Simon, Annie, Luc et Ophélie*.



- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

5. Écris l'expression utilisé par chaque personnage pour accepter ou refuser l'invitation.

a) Samedi... _____. Je suis libre.

b) Non,

c) Oh, merci
suis occupé
être.

d)

heures devant le

e) J'aimerais



_____.
beaucoup. Votre invitation m'enchanté mais je
ce soir-là. _____ peut-

_____. Je vous retrouve à seize
complexe sportif.

bien. Pour moi, _____.

BON TRAVAIL !



Escola Secundária de Emídio Navarro
Ano Lectivo 2010/2011

Matriz do Teste Escrito n.º 5 (Maio 2011)
Français 7^{ème} année, niveau I

Duração: 75 minutos

Questão	Conteúdos	Competências	Cotação
Grupo I			
1.	La maison.	Responde a questões V/F; Interpreta um texto; Reconhece informação.	2 x 4 = 8 pontos
2.	La maison.	Corrige as afirmações falsas.	3 x 2 = 6 pontos
3.	La maison.	Responde às questões de interpretação.	4 x 4 = 16 pontos
Grupo II			
1.	Les liens de parenté.	Identifica os graus de parentesco das personagens.	1,5 x 5 = 7,5 pontos
2.	Les professions.	Completa um texto com a profissão descrita.	1,5 x 5 = 7,5 pontos
3.	La maison; Les pièces de la maison; Les meubles.	Reconhece, na grelha, o vocabulário escondido; Completa a lista.	1 x 10 = 10 pontos

A transportar: 55 pontos

Transporte: 55 pontos

Grupo III			
1.	Les expressions <i>Il a</i> et <i>Il y a</i> .	Completa as frases com <i>il a</i> ou <i>il y a</i> .	1 x 4 = 4 pontos
2.	Le présent de l'indicatif.	Conjuga os verbos no presente do indicativo.	1 x 4 = 4 pontos
3.	Les expressions de cause.	Preenche os espaços com a expressão de causa correcta.	1,5 x 4 = 6 pontos
4.	Les déterminants adjectifs possessifs.	Reescreve as frases utilizando um determinante possessivo.	2 x 4 = 8 pontos
5.	Le conditionnel de politesse.	Reescreve as frases empregando o <i>conditionnel de politesse</i> .	2 x 4 = 8 pontos
Grupo IV			
	Les invitations; La maison; La lettre.	Escreve uma carta onde convida a personagem do texto a visitar a sua própria casa.	Estrutura da carta: Nome e morada do destinatário: 1 ponto; Data: 1 ponto; Fórmula de introdução: 1 ponto; Fórmula de despedida: 1 ponto; Assinatura: 1 ponto; Conteúdo: 10 pontos. Total parcial: 15 pontos

Total: 100 pontos



Escola Secundária de Emídio Navarro
Ano Lectivo 2010/2011

Critérios de Correção do Teste Escrito nº5 (Maio 2011)
Français 7^{ème} année, niveau I

Duração: 75 minutos

Questão		Resposta	Cotação	
Grupo I				
1.	a)	F	2 pontos	8 pontos
	b)	V	2 pontos	
	c)	V	2 pontos	
	d)	F	2 pontos	
2.	a)	La famille Dupont a quatre personnes.	3 pontos	6 pontos
	d)	À la fin, ils trouvent une solution pour le problème.	3 pontos	
3.	a)	Charlotte veut cultiver des roses dans le jardin.	4 pontos	16 pontos
	b)	M ^{me} Dupont veut la télé un peu plus à gauche parce qu'elle veut regarder la télé de la cuisine.	4 pontos	
	c)	Nicolas est le fils de M. et M ^{me} Dupont. Nicolas est le frère de Charlotte.	4 pontos	
	d)	La chambre de Charlotte est fleurie et elle a deux petites fenêtres.	4 pontos	

A transportar: 30 pontos

Transporte: 30 pontos

Grupo II				
1.	a)	grands-parents	1,5 pontos	7,5 pontos
	b)	frère (jumeau)	1,5 pontos	
	c)	filles ... tante	1,5 pontos + 1,5 pontos	
	d)	cousin	1,5 pontos	
2.		juge; avocat; jardinière; vétérinaire; cuisinière.	1,5 pontos 1,5 pontos 1,5 pontos 1,5 pontos 1,5 pontos	7,5 pontos
3.		lit; chambre; escalier; cuisine; toilettes; chaise; table; jardin; garage; salon.	1 ponto 1 ponto 1 ponto 1 ponto 1 ponto 1 ponto 1 ponto 1 ponto 1 ponto 1 ponto	10 pontos
Grupo III				
1.	a)	Il y a	1 ponto	4 pontos
	b)	il a	1 ponto	
	c)	il y a	1 ponto	
	d)	Il a	1 ponto	

A transportar: 59 pontos

Transporte: 59 pontos

2.	a)	offre	1 ponto	4 pontos
	b)	découvre ... habitent	1 ponto + 1 ponto	
	c)	cueillons	1 ponto	
3.	a)	à cause de	1,5 pontos	6 pontos
	b)	Comme	1,5 pontos	
	c)	parce qu'	1,5 pontos	
	d)	grâce à	1,5 pontos	
4.	a)	C'est leur maison.	2 pontos	8 pontos
	b)	Ce sont leurs chambres.	2 pontos	
	c)	C'est son frère.	2 pontos	
	d)	C'est son école.	2 pontos	
5.	a)	Je voudrais du jus.	2 pontos	8 pontos
	b)	Vous pourriez m'aider? / Pourriez-vous m'aider?	2 pontos	
	c)	Nous voudrions parler à Nicolas.	2 pontos	
	d)	Tu pourrais me prêter ton crayon? / Pourrais-tu me prêter ton crayon ?	2 pontos	
Grupo IV				
	Resposta livre e pessoal. Características da estrutura a serem respeitadas: Nome + morada do destinatário; Data; Fórmula de introdução; Fórmula de despedida; Assinatura; Respeito pelo tema.		1 ponto 1 ponto 1 ponto 1 ponto 1 ponto 10 pontos	15 pontos

Total: 100 pontos



Test écrit
Français 7^{ème} année, niveau I

Nom : _____ Prénom : _____ n.º _____ Classe : _____

Date: __/__/____ Évaluation: _____ Professeur: _____

I

Lis attentivement.

La famille Dupont visite sa nouvelle maison.

- Charlotte:** Regarde, maman! Comme le jardin est grand! Je vais cultiver des roses. Je peux, maman ?
- M^{me} Dupont:** Bien sûr! Tu peux cultiver ce que tu veux.
- M. Dupont:** Notre nouvelle maison est énorme!
- M^{me} Dupont:** Oui! Ici je vais mettre le divan...
- M. Dupont:** Et là, la télévision...
- M^{me} Dupont:** Ah, non! Un peu plus à gauche, je veux regarder la télé quand je suis à la cuisine.
- Nicolas:** Venez vite voir ma chambre!
- Charlotte:** Ta chambre? Pourquoi ta chambre?
- Nicolas:** Parce que je suis un garçon et la chambre est bleue.
- Charlotte:** Bleue ou rose, cette chambre est pour moi!
- M^{me} Dupont:** Ne vous disputez pas et venez voir la chambre à côté.
- Charlotte:** Oh! J'adore ce papier fleuri et ces deux petites fenêtres!
- M^{me} Dupont:** Bon, c'est décidé? Tu vas choisir cette chambre et ton frère garde l'autre?
- Charlotte:** D'accord!

1. Écris selon le cas V (vrai) ou F(faux).

- a) La famille Dupont a cinq personnes.
- b) Charlotte veut cultiver des roses.
- c) Nicolas se dispute avec Charlotte parce qu'il veut la chambre bleue.
- d) À la fin, ils ne trouvent pas de solution pour le problème.

2. Corrige les affirmations fausses.

3. Réponds aux questions suivantes.

a) Qu'est-ce que Charlotte veut cultiver dans le jardin?

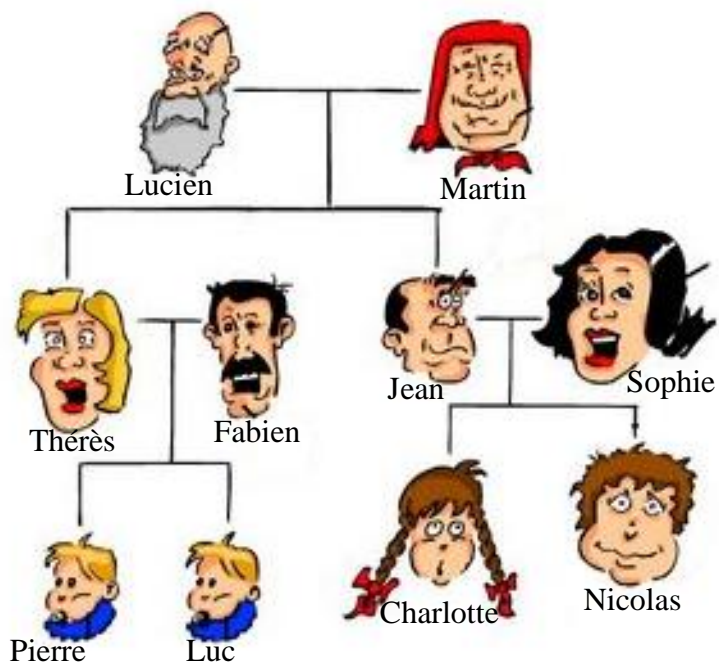
b) Pourquoi M^{me} Dupont veut-elle la télé un peu plus à gauche?

c) Qui est Nicolas?

d) Comment est la chambre de Charlotte?

II

1. Voici la famille Dupont. Complète les phrases selon le lien de parenté des personnages.



a) Lucien et Martine sont les _____ de Nicolas et Charlotte.

b) Pierre est le _____ de Luc.

c) Thérèse est la _____ de Lucien et la _____ de Charlotte.

d) Nicolas est le _____ de Pierre.

2. Complète le texte avec la profession qui convient.

M. Dupont est un _____. Il travaille au tribunal et décide si les personnes sont innocentes ou coupables. Nicolas est habitué à convaincre son père qu'il a raison. On dit qu'il pourrait être un bon _____ et travailler aussi au tribunal, contrairement à sa sœur. Charlotte est indécise. D'un côté, elle veut être _____. Elle pratique déjà dans son jardin avec ses roses et ses tulipes. Mais de l'autre, elle aime aussi les animaux. Elle veut les traiter comme une _____. Finalement, M^{me} Dupont est _____. Elle cuisine pour les autres personnes dans un grand restaurant.

3. Trouve dans la grille les dix mots liés à la maison. N'oublie pas d'écrire les mots à côté de la grille.

f	s	u	l	a	c	j	r	c	a	z	x	n	l
e	l	s	a	l	o	n	c	u	a	w	g	r	y
s	o	u	y	i	r	e	v	i	q	a	a	f	t
c	c	u	a	t	e	m	s	s	z	k	r	g	a
a	x	i	d	r	d	u	f	i	x	i	a	h	b
l	a	j	c	r	h	r	u	n	b	y	g	j	l
i	e	c	h	a	m	b	r	e	i	r	e	k	e
e	c	h	a	i	s	e	k	w	a	d	z	l	m
r	t	v	i	u	s	w	v	j	a	r	d	i	n
t	o	i	l	e	t	t	e	s	q	t	x	v	b

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

III

1. Remplis les phrases avec *Il a* ou *Il y a*.

- a) _____ vingt personnes dans cette fête.
- b) Fabien? On m'a dit qu'_____ un beau jardin.
- c) Chez moi _____ trois chambres, deux salles de bains, un salon et une cuisine.
- d) C'est mon papa. _____ une nouvelle voiture.

2. Complète les phrases avec les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.

- a) J' _____ (offrir) des rideaux à Charlotte pour sa nouvelle chambre.
- b) Nicolas _____ (découvrir) que les oncles de son meilleur ami _____ (habiter) ici.
- c) Charlotte et moi, nous _____ (cueillir) les fleurs de son jardin.

3. Utilise les *expressions de cause* pour compléter les phrases suivantes.

- a) La famille Dupont n'habite pas en ville _____ la pollution.
- b) _____ Charlotte aime les fleurs, elle préfère l'autre chambre.
- c) Nicolas veut la chambre bleue _____ il est un garçon.
- d) Ils ont une nouvelle maison _____ la grand-mère de Nicolas et Charlotte.

4. Réécris les phrases avec un déterminant adjectif possessif, selon l'exemple.

- a) Ce sont les crayons de Charlotte. Ce sont ses crayons.
- b) C'est la maison des Dupont. _____
- c) Ce sont les chambres de Nicolas et Charlotte. _____
- d) C'est le frère de Fabrice. _____
- e) C'est l'école de Nicolas. _____

5. Réécris ces phrases utilisant le *conditionnel de politesse*.

- a) Du jus! _____
- b) Aidez-moi! _____
- c) Nous voulons parler à Nicolas. _____
- d) Prête-moi ton crayon. _____

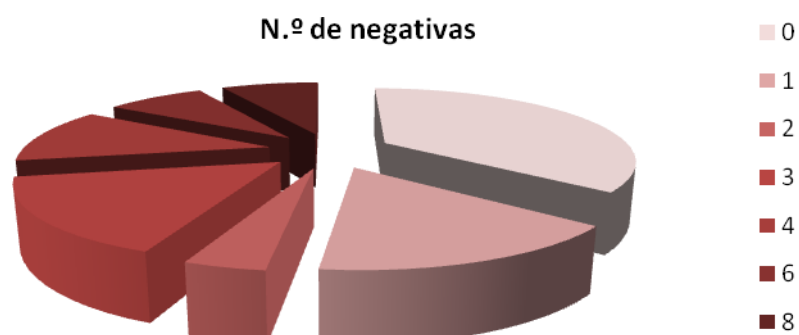
IV

Écris une lettre (3-4 lignes de texte) pour inviter Charlotte à te visiter. Attention à la structure de la lettre!

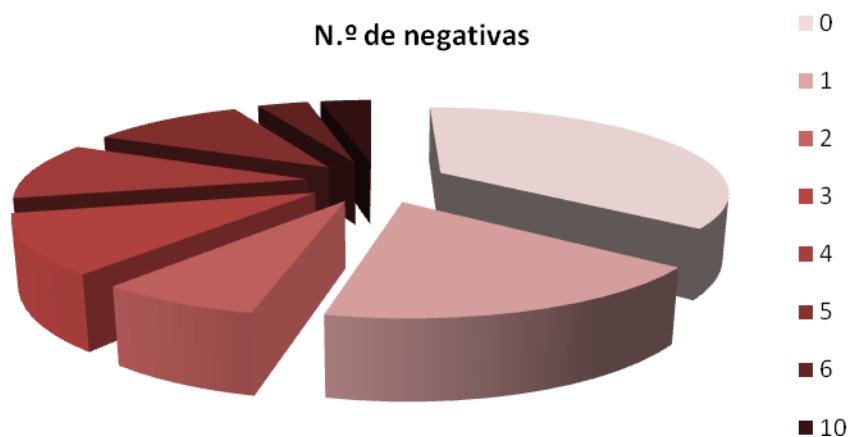


BON TRAVAIL !

Anexo 28 – Caracterização da turma 9ºB




Anexo 29 – Caracterização da turma 9ºC



Nota: As informações contidas nesta página foram retiradas directamente dos dossiês de Direcção de Turma.

Anexo 30 – Incentivando a produção oral: o trabalho a pares (planificação)

	<p>Escola Secundária de Emídio Navarro Ano Lectivo 2010/2011</p>
<p>Planificação Francês 9º ano, nível III Turma B</p>	<p>Duração: 90 minutos</p>

Aulas nº 1 e 2 (8/11/2010)

Actividades/ Tarefas	Competências/ Operacionalizações	Conteúdos				Suportes	Avaliação
		Discursivos/ Funcionais	Morfofossintácticos	Lexicais	Socio- culturais		
Apresentação de dois trabalhos de grupo;	Apresentar um tema do seu agrado; Demonstrar capacidade de se exprimir oralmente sobre um assunto específico previamente preparado;		Mobilização de todos os conhecimentos linguísticos adquiridos até à data para apresentar um tema seleccionado;	Léxico específico dos temas escolhidos pelos alunos;		Trabalhos produzidos pelos alunos;	Grelha de avaliação da oralidade;

Correcção do teste de avaliação;	Corrigir problemas que tenham surgido na elaboração do teste de avaliação escrita;	Descrição física e psicológica;	Uso correcto das expressões da negação e da interrogação; Conjugação dos verbos no presente do indicativo; Descrição de um amigo;			Testes de avaliação;	Recepção escrita; Produção escrita;
Actividade de motivação: análise de alguns excertos de banda desenhada belga. Os alunos deverão procurar nestes excertos alguns dos “métiers” das personagens;	Identificar vocabulário relativo às profissões;	Nomes de profissões;	Identificação correcta dos nomes das profissões presentes nos excertos;	Reporter, docteur, charpentier de bord, professeur, boucher, charcutier, druide ;	A banda desenhada belga ; A evolução de algumas profissões (druide > docteur);	Excertos de BD;	Recepção escrita;
Resposta à questão « Vous	Recordar vocabulário já conhecido;	Nomes de profissões;				Quadro; Cadernos;	Produção escrita;
						Quadro;	Compreensão oral;

<p>en connaissez d'autres métiers ? Lesquels ? »;</p> <p>Associação entre diferentes profissões e os locais onde são exercidas: exercício 2 da página 29 do manual;</p> <p>Verificação de conhecimentos: dois a dois, os alunos escolhem um local (parc de loisirs; hôpital; fonction publique territoriale; jeux vidéo; transports</p>	<p>Associar profissões aos seus locais de trabalho; Rever o feminino ou o masculino das profissões apresentadas;</p> <p>Verificar a diversidade de profissões existentes em áreas do agrado dos alunos; Aprender algum vocabulário específico de outras profissões menos usuais.</p>	<p>Nomes dos locais onde se exercem determinadas profissões;</p> <p>Nomes de profissões; Nome de locais onde se exercem determinadas profissões; Descrição de profissões.</p>	<p>Formação do feminino;</p>	<p>Cuisinier, dentiste, commerçant, réceptionniste, hôtesse de l'air, caissière, chercheur, peintre, bibliothécaire, ouvrier du bâtiment ;</p> <p>Responsable de maintenance, hôtesse/ guide d'accompagnement, projectionniste, cuisinier, directeur de développement, responsable d'animations/ d'événements, ingénieur de projets, manipulateur en imagerie médicale,</p>	<p>O sistema escolar francês (através das descrições apresentadas nas fotocópias); A SNCF; BTP.</p>	<p>Cadernos;</p> <p>Manual, exercício 2 da página 29;</p> <p>Caderno; Fotocópias; Quadro; Caneta; Apagador.</p>	<p>Produção oral;</p> <p>Produção oral; Compreensão escrita;</p> <p>Compreensão escrita; Produção oral.</p>
---	--	---	------------------------------	---	---	---	---

<p>publiques; marché de gros; BTP; grande distribution).</p> <p>Em dois minutos devem reunir o máximo de profissões possíveis que podem ser executadas no local. Findos os dois minutos, recebem a fotocópia equivalente ao local sobre o qual trabalharam; alunos partilham com o resto da turma as profissões presentes nas fotocópias e</p>				<p>pharmacien, diététicien, médecin, secrétaire médical, technicien d'installation et de maintenance, directeur général des services, archiviste, directeur des sports, directeur de l'action sociale, animateur territorial, bibliothécaire, directeur artistique, scénariste, storyboarder, développeur, designer sonore, directeur de produits, cheminot, conducteur, contrôleur, agent sono/télépan, agent de surveillance, agent de maintenance, aiguilleur, chef</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

explicam se acrescentariam mais alguma.				d'escalé, responsable de qualité, commerçant en alimentation, grossiste, chef de chantier, fleuriste, inspecteur vétérinaire, ingénieur d'études, architecte, maçon, électricien, conducteur de travaux, grutier, chef de secteur ventes, directeur de magasin, décorateur et responsable des caisses.			
Devoir: Preenchimento de um quiz sobre profissões; Elaboração de	Reconhecer adjectivos respeitantes à sua personalidade; Descrever a sua	Adjectivos utilizados na descrição psicológica; Profissão;	Descrição de uma	Vocabulário aprendido em aula.		Fotocópia do quiz; Caderno.	Avaliação

uma curta composição sobre a profissão de sonho.	profissão de sonho, justificando a sua escolha.	Descrição da profissão.	profissão, segundo o exemplo.				formativa – produção escrita.
--	---	----------------------------	-------------------------------------	--	--	--	-------------------------------------

Anexo 31 – Incentivando a produção oral: o trabalho a pares (bandas desenhadas)

TINTIN AU CONGO







OR DONC, TOUTE LA GAULE EST OCCUPÉE. TOUTE ? NON ! CAR UN PETIT VILLAGE GAULOIS RÉSISTE ENCORE ET TOUJOURS À L'ENVAHISSEUR. UN PETIT VILLAGE QUE NOUS CONNAISSONS BIEN, OÙ LE MORAL EST TRÈS ÉLEVÉ, ET OÙ LE MOINDRE PRÉTEXTE EST SUFFISANT POUR ORGANISER DE GRANDS FESTINS, AU COURS DESQUELS ON RIPAILLE AVEC ENTHOUSIASME. ET, JUSTEMENT, LE DERNIER FESTIN A DES CONSÉQUENCES INATTENDUES...



ON ÉGORGE UN SANGLIER ?

NON, C'EST LE BARDE QUI RÉPÈTE UNE BERCEUSE !

LAISSEZ PASSER LE DRUIDE ! C'EST ABRARA-COURCIX NOTRE CHEF QUI EST MALADE !



Anexo 32 – Incentivando a produção oral: o trabalho a pares (profissões)

Tu veux travailler dans un parc de loisirs?

Projectionniste

Préparé en alternance, le CAP d'opérateur(trice) projectionniste de l'audiovisuel forme au socle de connaissances minimum pour accéder au métier. Des diplômes de technicien, bac pro et BTS (bac + 2) dans la communication visuelle ou les métiers de l'audiovisuel mènent également à la profession, permettant au projectionniste de réparer les pannes mineures.

Responsable maintenance

Des études techniques dans le domaine de la maintenance industrielle, la mécanique et l'automatisation sont à privilégier : du niveau BTS ou DUT (bac + 2) au niveau ingénieur (bac + 5). Il existe également certaines formations universitaires spécifiques à la maintenance industrielle : IUP, MST, DESS (diplômes de niveau bac + 4 et bac + 5).

Directeur(trice) développement

Avec sa double casquette, technique et artistique, le (la) directeur(trice) développement peut aussi bien avoir bénéficié d'une formation d'ingénieur(e) projets (bac + 5) qu'évoluer dans un univers artistique (metteur(euse) en scène, comédien(ne), chorégraphe). Des connaissances accrues dans chacun de ces deux domaines sont indispensables. Mais seule l'expérience permet d'accéder réellement au métier.

Responsable ingénieur(e) projets

En BTS ou IUT (bac + 2), les formations en électronique, mécanique, génie climatique ou automatisation peuvent permettre d'accéder au métier de chef de projet. Les formations en ingénieur(e) du bâtiment et génie civil (bac + 5) y mènent également. Mais la meilleure formation reste quand même celle d'ingénieur(e) projets (bac + 5).

Responsable animations/événements

De nombreuses formations universitaires peuvent mener aux métiers de l'animation. Des études (3 à 5 ans après le bac) en communication, gestion de projets (culturels ou non) ou relations humaines sont particulièrement recommandées. Les formations artistiques en danse, musique et théâtre constituent un vrai plus.

Cuisinier(ière)

Le CAP Cuisine (préparé en 2 ans après la 3^e) permet d'acquérir les bases essentielles du métier. Il prépare à la réalisation des plats culinaires dans les règles de l'art. Les enseignements de niveau BEP, bac pro et BTS (bac + 2) forment au droit et à la gestion, deux notions complémentaires mais indispensables.

Hôtesse/Guide d'accompagnement

Il n'existe pas de formation spécifique au métier de guide/hôtesse d'accompagnement. Mais la possession d'un diplôme en communication, langues, histoire ou animation favorise l'accès au métier et les perspectives d'évolution. Selon son profil, le (la) guide/hôtesse d'accompagnement aura en charge des publics différents : personnes âgées, handicapés, groupes scolaires, étrangers...

Texte : Anne-Sophie Lassus - Photos : Alain Jocard/AFP

30

Tu veux travailler dans un hôpital ?

Hôpital

Manipulateur(trice) en imagerie médicale

Pour exercer ce métier médico-technique, après un bac S, STL ou ST2S, deux diplômes : le diplôme d'Etat de manipulateur(trice) d'électroradiologie médicale (DE) et le DTS en imagerie médicale et radiologie thérapeutique. Renseigne-toi auprès de l'Association française du personnel paramédical d'électroradiologie, ou sur www.afppe.net

Pharmacien(ne) hospitalier(ère)

Pour être ce (cette) scientifique spécialiste de la santé, après un bac S, inscris-toi en faculté de pharmacie pour 6 à 9 ans d'études, afin de préparer un diplôme d'Etat de docteur en pharmacie. Plus d'infos auprès de l'Ordre national des pharmaciens, 4, rue Ruysdaël, 75008 Paris ou sur www.ordre.pharmacien.fr

Diététicien(ne)

Pour devenir ce spécialiste de l'alimentation, après le bac S, STL spécialité Biochimie-génie biologique ou ST2S, deux formations possibles : le BTS Diététique ou le DUT Génie biologique option Diététique. Pour en savoir plus, renseigne-toi auprès de l'Association des diététiciens de langue française au 01 40 02 03 02 ou sur www.adif.org rubrique "profession".

Médecin

Pour devenir médecin, après un bac S, compte dix ans d'études minimum. Infos sur le site du Conseil national de l'ordre des médecins : www.conseil-national.medecin.fr rubrique "Exercice de la médecine". Ou sur le portail des métiers de la santé et du social du ministère de la Santé : www.metiers.santesolidarites.gouv.fr

Secrétaire médical(e)

Après le bac ST2S option Bureautique, tu peux poursuivre par un certificat de secrétaire médical(e) (ou médico-social(e)). Des formations sont dispensées à la Croix-Rouge, dans des lycées privés ou publics ou au Cned. Plus d'infos auprès de l'Assistance publique hôpitaux parisiens (01 40 27 30 00 poste 4032 ou sur www.aphp.fr), sur le site de la Croix-Rouge (www.croix-rouge.fr), ou rubrique "emploi et formation", ou auprès d'une des écoles privées de secrétariat médical (www.culture-formation.fr ou www.afbb.org, Association pour la formation de la biochimie et de la biologie).

Technicien(ne) d'installation et de maintenance

Plusieurs diplômes pour ce métier de terrain : bac S ou STI, BTS ou DUT en maintenance (industrielle) ou encore par le biais de l'apprentissage. Renseigne-toi sur le portail des métiers de la santé et du social du ministère de la Santé : www.metiers.santesolidarites.gouv.fr; ou sur www.biomedical.fr ou sur www.aamb.asso.fr

Texte : Clotilde Puvot
Photos : Eric Le Brun/Light-Motive

Tu veux travailler dans la fonction publique territoriale?

Mairie

Directeur(trice) général(e) des services

Le DGS est au sommet de la hiérarchie des fonctionnaires d'une mairie. En principe, c'est un ancien "attaché territorial", passé par un concours de catégorie A accessible aux titulaires d'une licence (bac + 3) au minimum. Dans les communes importantes, le DGS doit justifier d'une solide formation juridique et financière, de niveau bac + 5. Plus la ville est grande, plus le poste de DGS est prestigieux et prisé. Prévoir des études longues, donc. <http://www.cmpt.fr> (Centre national de la fonction publique territoriale)

Directeur(trice) des sports

Directeur des sports est un métier à responsabilités qui exige avant tout des qualités administratives. Ce sont souvent d'anciens professionnels du sport en mairie, appelés "Cetaps" (conseillers territoriaux des activités physiques et sportives) ou "Etapas" (éducateurs territoriaux). On accède à ces postes par concours : catégorie B (niveau bac) pour Etaps, catégorie A pour Cetaps ou directeur des sports. http://www.metier-sport.com/metiers_guide/directeur-sports.htm

Archiviste

Dans la fonction publique territoriale, il existe plusieurs grades ou moins élevés. Un archiviste "de base" a généralement dû passer un concours public de catégorie B. De fait, plusieurs années d'études supérieures (histoire, conservation du patrimoine...) sont nécessaires. Certaines universités (Angers, Mulhouse, Lyon III...) proposent des diplômes de niveau bac + 3 à bac + 5 dans les métiers de la culture, des archives et de la documentation. <http://www.archivistes.org/> <http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/formations/archives.html>

Directeur(trice) de l'action sociale

Etre concerné par le social ne suffit pas... Comme les autres responsables de services, le directeur de l'action sociale est avant tout un gestionnaire qui manage une équipe et doit être doté d'excellentes capacités d'organisation. Il a réussi un concours de catégorie A, souvent à l'issue d'études de haut niveau (bac + 5) en gestion droit, administration économique et sociale... <http://concours.informatravail.com/metiers/directeur-de-l-action-sociale.html>

Animateur(trice) territorial(e)

Pour devenir animateur, il faut avoir le sens de l'organisation, être très dynamique et enthousiaste... et aimer les jeunes. Le métier consiste à organiser des activités ludo-éducatives avec des enfants ou des ados, notamment dans les centres de loisirs. Un animateur territorial possède le Brevet d'aptitude professionnelle d'assistant animateur technicien de la jeunesse et des sports (Bapaat) ou le diplôme supérieur, le Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et des sports (BPJEPS). Le Brevet d'aptitude aux formations d'animateur (le fameux Bafa) permet, dès l'âge de 17 ans, d'encadrer des jeunes. Il se révèle souvent un bon moyen d'avoir une idée du métier, mais il n'est pas suffisant pour être tout à fait professionnel. <http://www.jeunesse-sports.gouv.fr/>, onglet "Emploi-formations"

Bibliothécaire

Pour s'orienter vers ce secteur, il vaut mieux posséder un profil littéraire (bac L ou ES). Une bonne culture générale et une courte formation universitaire permettent ensuite d'obtenir un poste de bibliothécaire dans une commune. Les concours requièrent au minimum le bac (bibliothécaire adjoint) ou un niveau bac + 3 (bibliothécaire territorial). Il existe diverses formations universitaires qui permettent d'apprendre les métiers du livre (de deux à cinq ans après le bac). <http://www.cidj.com/Viewdoc.aspx?docid=245&catid=1> (fiche métier du CIDJ) <http://www.abf.asso.fr/> (Association des bibliothécaires français)

Texte : Luc Ihaddadène - Photos : Albert Albert

Tu veux travailler dans la production de jeux vidéo?

Boîte de prod

Directeur(trice) artistique

Il n'y a pas à proprement dit d'école de directeur artistique. Les directeurs artistiques sont des passionnés d'art qui aiment défendre leur style. Pour les formations de concepteur ou créateur de jeux vidéo, l'Ecole nationale du jeu et des médias interactifs numériques (l'ENJMIN) à Angoulême est très réputée.
En savoir + : <http://www.enjmin.fr/>

Storyboarder(euse)

Pour être storyboarder de dessin animé, il faut une bonne formation en dessin (faculté d'arts plastiques ou école de dessin), aimer la BD et le cinéma. L'école de l'image, Gobelins, à Paris, délivre des formations de storyboarder : www.gobelins.fr

Scénariste

Il n'y a pas de filière spécifique dédiée au métier de scénariste de jeux vidéo. Il faut avoir une bonne culture générale, une formation plutôt littéraire et aimer l'univers des jeux vidéo. Pour être scénariste de dessins animés ou de films, la meilleure formation est l'école de la Femis : www.lafemis.fr

Designer(euse) sonore

Après un bac S, choisir un BTS audiovisuel option Son. Le diplôme permet de trouver directement un travail ou bien de préparer le concours d'entrée des écoles supérieures : la Femis (spécialisation son) ou l'ENSL (Ecole nationale supérieure Louis-Lumière). Pour en savoir + : www.cite-musique.fr, rubrique Documentation, puis dans Base d'Informations musicales/métiers du son.

Développeur(se)

Le meilleur moyen pour devenir développeur est de faire un DUT Informatique (bac +3) ou un master Informatique (bac +5). Il en existe dans toutes les universités françaises. Valenciennes propose des formations de développeur : www.supinfocom.net. Pour toutes les formations liées aux jeux vidéo, consultez aussi le site de l'agence française pour le jeu vidéo : www.afjv.com, rubrique Annuaire puis Formations/écoles.

Directeur(trice) des produits

Généralement, les directeurs de produits sont passés par une école de commerce. Il en existe beaucoup en France. La plus connue est HEC, l'école des Hautes études commerciales. Pour y entrer, il faut réussir un concours très difficile après deux ans de classe préparatoire.
En savoir + : www.phosphore.com

Texte : Lucie Geffroy
Photos : Elise Paillochy

Tu veux travailler à la SNCF?

Cheminot

Beaucoup de métiers du chemin de fer sont particuliers à cette activité et ne s'apprennent que dans les entreprises qui la pratiquent. Or, en France, il n'y en a qu'une : la SNCF. C'est donc elle qui assure la formation d'une bonne partie de ses employés. Elle a d'ailleurs mis en place un site entièrement consacré aux métiers qu'elle propose : www.itinerairesmetiers.fr

Conducteur(trice)

Il faut être capable de rester concentré durant toute la durée du service pour répondre aux situations d'urgence. Cela exige de la rigueur et une très bonne maîtrise de soi. Pas question d'être distrait quand on transporte 1000 voyageurs! Pour passer les sélections qui permettront de suivre la formation interne de conducteur, il faut avoir un BEP ou le bac.

Contrôleur(euse)

Officiellement, on dit "agent d'accompagnement à bord des trains". En contact permanent avec la clientèle, il doit se montrer capable de rester à l'écoute et d'adapter son comportement

à tous les voyageurs. Maîtrise des nerfs obligatoire! Rigueur et objectivité sont des plus. Les candidats recrutés au poste d'agent d'accompagnement ont le bac ou un BEP.

Agent sono/télépan

Les agents sono qui font les annonces sonores sont les mêmes que ceux qui gèrent le téléaffichage (télépan en langage SNCF). Souvent, ce sont des agents d'accueil qui ont suivi une évolution interne. Leur formation est assurée par la SNCF.

Agent de surveillance

Un BEP ou le bac est nécessaire pour postuler à ce métier. Mais pour y avoir plus de responsabilités (dirigeant sûreté, chargé d'études sûreté...), le niveau bac +2/3 est un minimum. A noter qu'en raison du port d'armes, il faut avoir au moins 21 ans.

Agent de maintenance ou de surveillance

Les diplômés donnant accès au métier d'agent de maintenance sont (presque) aussi nombreux que les secteurs d'activité concernés. Du niveau CAP/BEP jusqu'au bac + 2 (DUT, BTS) en passant par le bac pro... : tout dépend des spécialités du travail proposé. Certaines spécialités sont assurées par des formations en alternance (type bac pro) avec la SNCF.

Aiguilleur(euse)

Change de la numérotation des signaux et de la voie
Pour être aiguilleur (ou technicien de circulation), il faut savoir prendre des initiatives, être très réactif et avoir des nerfs solides pour faire face aux situations d'urgence. Si, pour les aiguilleurs du ciel, un bac scientifique et trois années de formation à l'Ecole nationale d'aviation civile (ENAC) sont obligatoires, pour les aiguilleurs de trains, les recrutements sont réalisés au niveau BEP ou bac. Une formation rémunérée pratique et théorique est dispensée par la SNCF.

Chef d'escale

Un chef d'escale, c'est généralement un agent d'escale (ou agent d'accueil) qui a suivi une progression interne. Pour être agent d'escale, le sens du relationnel et la maîtrise de soi constituent des qualités incontournables, tout comme une bonne capacité à s'exprimer oralement. Pour accéder à ce métier, un BEP ou un bac orienté Vente/Service est indispensable.

Texte : François Descombe - Photos : Jérôme Dominié/Eyedea

Tu veux travailler dans le marché de gros?

Commerçant(e) en alimentation

Boucher(ère), primeur, boulanger(ère)... au rayon alimentation, les métiers de commerce ne manquent pas et chacun exige un savoir-faire précis. Mais pour tous, le métier inclut l'achat des produits, leur stockage, leur transformation éventuelle, leur mise en valeur, et bien sûr leur vente. Plusieurs formations conviennent. Pour être responsable d'un magasin, le niveau minimum est le bac pro. Mais un bac + 2/3 est recommandé (BTS Management ou DUT Techniques de commercialisation). Et l'expérience est indispensable. Toutes les infos sur <http://www.metiers-industries-alimentaires.com/>

Responsable qualité

Le (la) responsable qualité s'assure que tout va bien à chaque étape de la production. Il (elle) a le sens des responsabilités, une connaissance pointue de son domaine et des qualités de dialogue et d'écoute pour repérer les défaillances, définir des mesures et informer les équipes. A bac + 3, les licences Gestion de la production industrielle et Management des organisations proposent des options Qualité. A bac + 5, des masters pros permettent de viser les grandes entreprises.

Grossiste

Peu connu(e) du public, le (la) grossiste est incontournable dans tous les domaines de la vente. Il (elle) achète les produits en grande quantité, ce qui lui permet de négocier les prix avec le producteur, puis les revend en petites quantités à d'autres professionnels, commerçants ou artisans, mais pas au public. Il (elle) peut ainsi faire un bénéfice, mais en prenant un risque. Un diplôme de vendeur est un début. Un BEP Vente action marchande permet de trouver un emploi et d'espérer progresser. Mais un bac pro Commerce et un BTS Management des unités commerciales sont recommandés. Il ne faut pas hésiter à se spécialiser.

Chef de chantier

Ce terme s'utilise sur tous types de chantiers, tels que la collecte et gestion de déchets et emballages. Le (la) chef de chantier définit les besoins en hommes et matériel, répartit les tâches, veille aux plannings, à la sécurité. Ce métier fait appel à l'expérience : on peut démarrer en bas de l'échelle et évoluer. On peut aussi viser ce poste à bac + 2 (scientifique ou technologique), avec un BTS Hygiène propreté environnement, un DUT Génie biologique. Plusieurs licences et masters permettent aussi d'accéder à des fonctions très pointues.

Inspecteur(trice) vétérinaire

Vétérinaire, ça ne veut pas dire uniquement "soigner les animaux". C'est aussi contrôler la qualité des produits carnés (viandes) et laitiers. Le (la) vétérinaire inspecte les abattoirs, marchés de gros, commerces et restaurants, il (elle) contrôle l'hygiène, effectue des analyses de bactéries. Les études sont difficiles. Un concours à bac + 2 permet d'intégrer l'une des quatre écoles nationales vétérinaires (Alfort, Lyon, Nantes, Toulouse), qui attribuent en 4 ans le DEV (diplôme d'Etat de docteur vétérinaire). Avant le concours, il existe des classes préparées en filière technologique après un DUT, un BTS (brevet de technicien supérieur agricole), ou de type TB (technologie biologique) ou BCPST (biologie, chimie, physique, sciences de la terre). Sites des quatre écoles vétérinaires : <http://www.vet-alfort.fr/> <http://www.vet-lyon.fr/> <http://www.vet-nantes.fr/> <http://www.envt.fr/>

Fleuriste

Une évidence : pour devenir fleuriste, il faut aimer les fleurs. Pas seulement les vendre, mais les soigner, les harmoniser, les rendre encore plus belles... et ne pas être allergique au pollen. A savoir : le (la) fleuriste travaille les jours fériés : le 1^{er} Mai (jour du muguet), à la Toussaint (on fleurit les tombes), etc. Pour les bouquets, il (elle) doit être créative, mais rapide, à l'écoute du client. Et même si les journées sont longues, pénibles (pas drôle l'humidité l'hiver!), il (elle) doit garder le sourire. Le CAP fleuriste se prépare en deux ans après la 3^e. On l'obtient aussi après un bac ou BTS, BTSA, en un an.

Texte : Jean-Yves Dana - Photos : Muriel Dovic
Merci à Philippe Sial, chargé de la communication à la Summaris

Tu veux travailler dans la grande distribution?

Directeur(trice) de magasin

Les groupes spécialisés dans la grande distribution, à l'image d'Auchan, auquel appartient Alinéa, ont souvent leur filière interne qui permet de faire évoluer leurs employés, quel que soit le niveau de qualification d'origine. Sinon, une formation en école de commerce est un plus. Les petits jobs et les stages dans la grande distribution sont aussi des atouts pour débiter. http://post-bac.onisept.fr/admpostbac/form_grd_ecoles.php

Chef de secteur ventes

Très tourné vers l'animation d'équipe, ce métier réclame d'aimer motiver les "troupes". Il requiert aussi de s'intéresser aux produits : le mobilier par exemple. Ce type de métier est accessible à l'issue de formations de type bac+2 à bac+4/5. On peut, par exemple, suivre les BTS Négociation et relation clients ou Management des unités commerciales, ou encore une école de commerce. http://www.studyva.com/formations_metiers/COMMERCE/chef_des_ventes.htm

Magasin de déco

Décorateur(trice)

Une âme d'artiste combinée à un savoir-faire d'artisan, voilà ce qu'il faut pour mettre en œuvre ses idées ! Il s'agit aussi de rester à l'affût des évolutions des goûts et des modes de vie. Le BTS Arts appliqués, option scénographie ou design d'espace, est le diplôme de base. Mais on peut pousser jusqu'au DSA (diplôme supérieur d'arts appliqués). <http://www.lycee-pasteur.com/sitenational/parlycee.htm>

120

Pour exercer dans la restauration

Ces métiers ressemblent un peu à un sport collectif : tout le monde doit avancer en même temps. Il faut une bonne forme physique, car on est souvent debout ! La meilleure voie d'accès est le bac pro Restauration, puis un BTS Hôtellerie-restauration. Rien ne vaut l'expérience, en particulier dans les sandwicheries ou les fast-foods, qui emploient beaucoup d'étudiants : ça permet de tester sa motivation ! <http://www.parisetudiant.com/etudes/article.php?article=707>

Responsable des caisses

Aimer rendre service, être rapide, organisé(e) et ne pas être dégoûté(e) par les chiffres sont un bon départ. Il faut aussi avoir envie de s'occuper des gens de son équipe, pour les faire évoluer, car ils ne peuvent pas rester des années en poste sur la même caisse. La formation bac+2, BTS Action commerciale ou Comptabilité est appréciée. <http://carnus.cpa.asso.fr/spip.php?article14> <http://www.cultureco.com/bts-iut/>

Texte : Delphine Saulière - photos : Yves Denoyelle

121

Tu veux travailler dans le BTP ?

Architectes et travaux publics

Ingénieur d'études

Issu d'une formation d'ingénieur généraliste, génie civil ou BTP (bac + 5), l'ingénieur d'études peut également être spécialisé en hydraulique, acoustique ou climatisation. Il peut enfin être issu de formation universitaire de niveau bac + 5 dans le domaine scientifique et technique ou avoir un diplôme de niveau bac + 2 (DUT, BTS) complété par une expérience professionnelle.

Architecte

Il est formé dans l'une des 20 écoles françaises d'architecture où le diplôme, délivré par le gouvernement, se prépare en 6 ans après le bac. L'université, les écoles d'ingénieurs et les beaux-arts proposent également des formations. Plus d'infos sur le site du Conseil national de l'ordre des architectes : www.architectes.org

Maçon

Quelqu'un qui réalise des constructions
Un diplôme de niveau CAP ou BEP (préparé en 2 ans après la 3^e) dans le domaine de la maçonnerie (maçon, techniques du gros œuvre, construction en béton armé) est nécessaire pour accéder au métier. Ces formations peuvent être réalisées en alternance, avec des cours théoriques à l'école et pratiques en entreprise.

Electricien

Le métier d'électricien nécessite 2 à 4 années d'études après la 3^e pour obtenir un diplôme de niveau CAP, BEP ou bac pro, dans les domaines de la préparation et la réalisation d'ouvrages électriques, dans les métiers de l'électrotechnique, dans l'énergie et les équipements communicants. Après quelques années de pratique professionnelle, le diplômé peut accéder à des fonctions d'encadrement.

Grutier

Conducteur de grue

CAP de conducteur d'engins, BEP de maintenance de matériels de travaux publics et de manutention (2 ans après la 3^e) et bac pro maintenance des matériels peuvent mener au métier. Mais la formation peut aussi être acquise sur le tas. Il est toutefois indispensable d'obtenir le Certificat d'aptitude à la conduite en sécurité des grues, gage de compétence.

Conducteur de travaux

Il n'existe pas de formation spécifique préparant au métier. Cependant, un diplôme de technicien supérieur de niveau bac + 2 (BTS BTP, DUT génie civil, travaux publics et aménagement) constitue le niveau minimum requis. Un diplôme d'ingénieur du bâtiment (bac + 5), suivi d'une première expérience en tant qu'ingénieur des travaux, s'avère être une bonne préparation à la fonction.

Pour plus d'infos sur les métiers du BTP, quelques sites à consulter :

- FFB (Fédération française du bâtiment) : www.ffbatiment.fr
- FNTP (Fédération nationale des travaux publics) : www.fnftp.fr com et www.metier-tp.com
- CAPEB (Confédération de l'artisanat et des petites entreprises du bâtiment) : www.capeb.fr
- Le site des métiers du BTP : www.metiers-btp.fr

Texte : Anne-Sophie Lassus
Photos : Alain Jocard/AFP, DR, Albert Albert

Parc de loisirs		SNCF
Responsable maintenance, hôte/ hôte/ guide d'accompagnement, projectionniste, cuisinier(ère), directeur(trice) développement, responsable animations/ événements, responsable ingénierie projets.		Cheminot, conducteur(trice), contrôleur(euse), agent sono/télépan, agent de surveillance, agent de maintenance, aiguilleur(euse), chef d'escalier.
Hôpital		Marché de gros
Manipulateur(trice) en imagerie médicale, pharmacien(ne), diététicien(ne), médecin, secrétaire médical(e), technicien(ne) d'installation et de maintenance.		Responsable qualité, commerçant(e) en alimentation, grossiste, chef de chantier, fleuriste, inspecteur(trice) vétérinaire.
Fonction publique territoriale		BTP
Directeur(trice) général(e) des services, archiviste, directeur(trice) des sports, directeur(trice) de l'action sociale, animateur(trice) territorial, bibliothécaire.		Ingénieur d'études, architecte, maçon, électricien, conducteur de travaux, grutier.
Jeux Vidéo		Grande distribution
Directeur(trice) artistique, scénariste, storyboarder(euse), développeur(se), designer(euse) sonore, directeur(trice) des produits.		Chef de secteur ventes, directeur(trice) de magasin, décorateur(trice), responsable des caisses.

LA CONSIGNE

Dans chacun des six « profils », soulignez les adjectifs ou suites de mots en couleur qui vous correspondent assez bien, et seulement ceux-ci. Pensez à ce que vous savez de vous-même mais également à ce que vos amis ou votre famille disent de vous. Soyez le (la) plus spontanée possible.

Profil 1

On dit de vous que vous êtes plutôt terre à terre, concret(e), sans fantaisie parfois. En fait, c'est le côté pratique des choses qui a réellement de l'importance pour vous. Vous vous montrez modeste et simple dans vos rapports aux autres comme face aux événements. Vous êtes franc(he), naturel(le) et vous aimez quand les choses sont logiques et claires. Vous vous montrez économe, principalement parce que vous ne voyez pas l'intérêt de vous intéresser à des babioles ou de payer pour le nom d'une marque. Si vous achetez un objet en particulier, c'est bien que cela vous est utile. Dans vos rapports aux autres, vous vous montrez simple, direct(e), quelquefois un peu timide.

Profil 2

Pas de doute pour vos amis, vous êtes un professeur Tourne-sol ou une folle de sciences. Vous êtes plus discret(e), voire introverti(e), tout entier(e) tourné(e) vers le monde intellectuel. Vous aimez analyser les situations pour les comprendre mais également pour les juger. Dans vos relations aux autres, vous vous montrez indépendant(e) et modeste et souvent intransigent(e). Les autres vous voient parfois pessimiste alors que vous vous trouvez plutôt réaliste. Vous préférez vous réfugier dans les livres ou dans les cours. Vous vous montrez dans ce domaine méthodique, rationnel(le) et logique, désireux(se) de tout connaître.

Profil 3

Super branché(e) ou plutôt baba cool, mais quoi qu'il en soit artiste, tel est votre look. Vous avez peut-être des talents de musicien(ne), chanteur(se), danseur(se), comédien(ne) ou écrivain(e). En tout cas, c'est sûr, vous aimez vous exprimer et montrer votre personnalité via vos « œuvres ». Votre entourage vous voit compliqué(e), désordonné(e) et idéaliste. Vous mettez votre imagination au service de vos rêves et de vos idéaux. Vous êtes attentif(ve) à qui vous êtes et à vos émotions, ce qui vous rend parfois impulsif(ve) et indépendant(e), et souvent très expressif(ve). Vous vous montrez également non conformiste et innovant(e), et c'est pour ça aussi qu'on vous apprécie.

Profil 4

Pour vous, l'important, c'est l'être humain, le reste est plutôt accessoire. Quelle que soit la situation dans laquelle vous vous trouvez, vous vous montrez attentif(ve) aux autres, souvent coopératif(ve) et idéaliste. Vous êtes reconnu(e) pour votre générosité et votre serviabilité. Votre attention au monde vous inspire un sens des responsabilités et une persévérance que l'on remarque facilement. Par ailleurs, dans vos relations aux autres, vous savez vous montrer chaleureux(se), sociable, sympathique, et agissez avec beaucoup de tact. On vous voit souvent comme le (la) camarade parfait(e) avec lequel (laquelle) les conflits s'apaisent plutôt qu'ils ne naissent. Ceci est sans doute lié au fait que vous vous montrez tout à la fois compréhensif(ve) et résistant(e) au stress. Pourtant, quand un idéal humain vous anime, vous savez vous montrer persuasif(ve).

Profil 5

Chef d'une multinationale, espion(ne) ou encore président(e) de la République, voilà des positions qui vous plairaient bien. Vous êtes ambitieux(se), vous avez besoin de vous accomplir et n'hésitez pas à vous montrer audacieux(se), parfois même dominateur(trice) pour arriver à vos fins. Cette ambition n'est cependant pas forcément signe de désintérêt pour les autres. En effet, vous vous montrez souvent sociable, agréable, optimiste et extraverti(e). Vous aimez prendre le plaisir comme il vient et votre popularité et votre énergie vous aident à croquer la vie à pleines dents. Vous avez toujours un projet sympa en tête et vous avez confiance dans le fait que vous allez le réaliser, aussi ambitieux soit-il. Pour réaliser ces projets, vous vous montrez plein(e) d'entrain et savez devancer les difficultés et les ressources dont vous aurez besoin.

Profil 6

Avant tout, vous appréciez quand les choses sont ordonnées, pratiques et concrètes. Vous vous montrez, aussi bien dans vos études que dans votre vie personnelle, conscientieux(se), méthodique et discipliné(e). Cela risque toutefois de manquer parfois d'un peu de fantaisie. On vous remarque pour votre persévérance, voire votre ténacité, tant vous mettez un point d'honneur à aller jusqu'au bout de ce que vous entreprenez, à coups de plans d'action soigneusement étudiés et de calculs bien pensés. Ces qualités, associées à votre minutie et à votre réserve, font de vous une personne efficace mais assez solitaire.

TEST

Les résultats

QUEL PROFIL ?

Maintenant que vous avez souligné les groupes de mots qui vous correspondent, comptabilisez-les dans chaque profil. Reportez-vous ci-dessous à la lettre (ou les lettres) pour laquelle (lesquelles) vous avez le plus de réponses.

Profil 1	... /15	R
Profil 2	... /15	I
Profil 3	... /15	A
Profil 4	... /15	S
Profil 5	... /15	E
Profil 6	... /15	P

R comme... Réaliste

LE PROFIL 1

Les métiers liés à ce profil sont ceux qui demandent rigueur et méthode, et donnent à voir des résultats visibles et concrets. On trouve dans cette catégorie les professions liées à la sécurité : pompier, responsable sécurité, policier.

On y recense aussi les activités en lien avec le fait de construire quelque chose : les métiers du bâtiment, par exemple, depuis le maçon jusqu'à l'ingénieur, en passant par l'architecte. Les preuves tangibles de son travail se retrouvent également dans l'artisanat (potier, ferronnier, boulanger...) ou dans les professions où l'on construit ou répare des objets (mécanicien, ébéniste, carreleur...). Enfin, cette catégorie regroupe les métiers où l'on cherche à travailler en pleine nature (maître-chien, paysagiste...) ou à partir à l'aventure (guide de haute montagne, plongeur sous-marin...).

I comme... Investigateur

LE PROFIL 2

Les métiers concernés ici sont ceux où l'on se pose des questions, où l'on observe, où l'on analyse des faits pour les comprendre ou les résoudre. On trouve donc les activités scientifiques de la recherche (chimiste, physicien, mathématicien, astronome...), mais également les métiers plus techniques associés à ces derniers (technicien de laboratoire, assistant de recherche, agronome, ingénieur, etc.).

Dans cette catégorie, on retrouve également les professions liées à la réflexion sur le monde financier (économiste, actuaire...) ou sur le monde dans lequel nous vivons (géographe, archéologue, anthropologue, ethnologue...).

A comme... Artiste

LE PROFIL 3

Soit, bien entendu, les métiers artistiques (chanteur, danseur, musicien...) mais aussi tous les emplois techniques tels qu'ingénieur du son, technicien éclairagiste, maquilleur, coiffeur, technicien des effets spéciaux. L'ensemble des activités liées à la recherche de beau sont comprises dans cette catégorie. Pensez donc également aux métiers de photographe, architecte d'intérieur, designer, étalagiste, etc. Enfin, les métiers de la transmission des arts sont concernés (journaliste, galeriste, professeur d'arts plastiques...).

S comme... Social

LE PROFIL 4

Vous êtes intéressé(e) par les métiers qui donnent une bonne image de vous-même et dont le climat de travail est agréable. On trouve ainsi les domaines de l'aide socio-psychologique (thérapeute, psychologue, travailleur social, auxiliaire familial et social...), mais aussi tous ceux liés à l'éducation (instituteur, professeur, conseiller pédagogique, éducateur spécialisé...). Enfin, on trouve les activités sociales liées à l'emploi (recruteur, conseiller social...).

E comme... Entrepreneur

LE PROFIL 5

Il s'agit des métiers où la persuasion est au centre de l'activité – métiers de la vente (acheteur, agent immobilier, vendeur...) ou de la communication (avocat, communicateur, agent publicitaire, etc.). Les métiers d'encadrement dans les entreprises figurent également dans cette catégorie (cadre dirigeant, manager de transition...) comme, forcément, les créateurs d'entreprise.

P comme... Précis

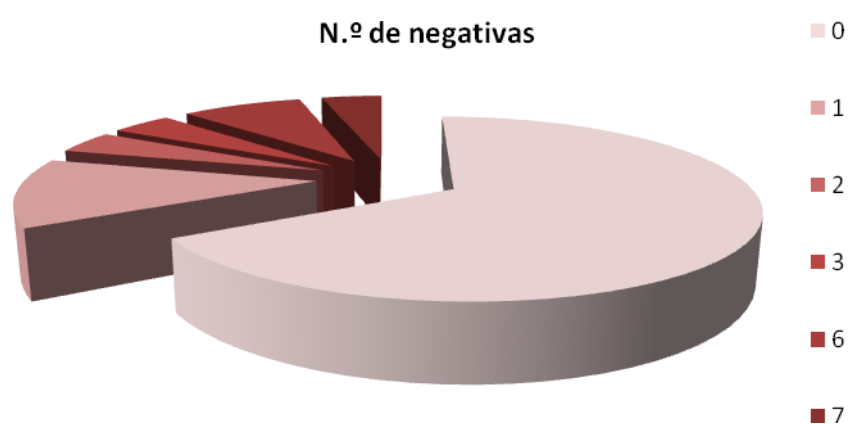
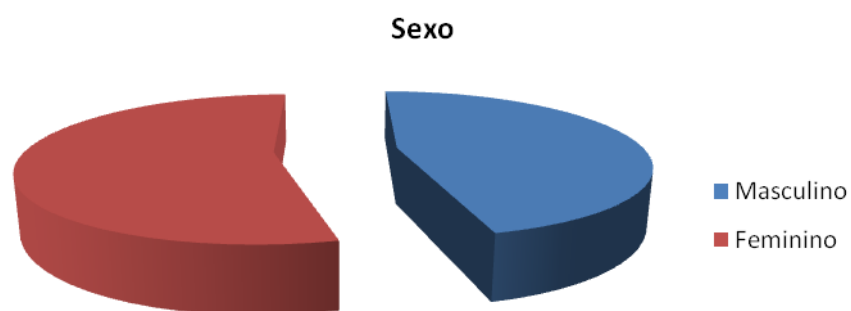
LE PROFIL 6

Ici, la rigueur, le souci du détail et la précision sont essentiels. Il s'agit des métiers liés à l'organisation en entreprise (responsable logistique, comptable, secrétaire, assistant de direction...), mais également des professions où le classement des informations est central (bibliothécaire, archiviste, assistant juridique...). Cette catégorie comprend également certaines activités liées à l'édition (traducteur, correcteur, metteur en page...).

LE CONSEIL DU COACH


Notre personnalité n'est ni figée, ni aussi simpliste qu'un classement en six profils. Il est donc utile d'explorer la question de votre orientation plus loin que ne le permet un test. Pour poursuivre votre réflexion, lisez l'ensemble des profils et voyez en quoi ils vous ressemblent. N'hésitez pas, pour cet exercice, à ne pas trop réfléchir et à vous laisser guider par votre intuition... Les vocations naissent des émotions, pas de la réflexion.

Anexo 33 – Caracterização da turma 7ºA



Nota: As informações contidas nesta página foram retiradas directamente do dossiê de Direcção de Turma.

Anexo 34 – O jogo na aquisição de novo vocabulário (planificação)

	<p>Escola Secundária de Emídio Navarro Ano Lectivo 2010/2011</p>
<p>Planificação Francês 7º, nível I Turma A</p>	
<p>Duração: 45 minutos</p>	

Aula nº 1 (7/12/2010)

Actividades/ Tarefas	Competências/ Operacionaliza- ções	Conteúdos				Suportes	Avaliação
		Discursivos/ Funcionais	Morfossintácti- cos	Lexicais	Socio-culturais		
Associação de léxico a imagens: os alunos associam os cartões distribuídos às imagens projectadas.	Deduzir, pelas imagens apresentadas, o significado do léxico a que têm acesso;	Léxico de Natal.	Associação correcta entre vocábulo e imagem.	La renne, la crèche, la neige, le ruban, le cantique, le père Noël, l'ange, la lettre, la cloche, la guirlande, le traîneau, la chandelle, la bûche, la chorale, le	Aspectos culturais relacionados com o léxico apresentado.	Cartões com as palavras; Powerpoint;	

Organização de um bingo de Natal.	Aplicar o léxico aprendido na actividade anterior.			bonhomme de neige, la cheminée, le houx, les cadeaux, les Rois Mages, le sapin, la boule, la canne de Noël, les bougies, l'étoile, l'hiver, la dinde, la morue, la couronne.		Cartões com as palavras; Cartões do bingo; Botões; Ampulheta.	Avaliação formativa: compreensão e produção oral.
-----------------------------------	--	--	--	--	--	--	---

Anexo 35 – O jogo na aquisição de novo vocabulário (cartões do puzzle)

Le renne	La crèche	La neige
Le ruban	Le cantique	Le père Noël
L'ange	La lettre	La cloche
La lampe	Le traîneau	La chandelle
La bûche	La chorale	Le bonhomme de neige
La cheminée	Le houx	Les cadeaux
Les Rois Mages	Le sapin	La boule
La canne de Noël	Les bougies	L'étoile
L'hiver	La dinde	La couronne

Anexo 36 – O jogo na aquisição de novo vocabulário (imagens do puzzle)

					
?	!	?	!	?	!

					
?	!	?	!	?	!




					
?	Le renne	?	La crèche	?	Le ruban

					
?	Le cantique	?	Le Père Noël	?	L'ange




					
?	!	?	!	?	!



					
?	!	?	!	?	!

					
?	La lettre	?	La cloche	?	Les lampes

					
?	Le traîneau	?	La bûche	?	La chandelle

					
?	La lettre	?	La cloche	?	Les lampes



					
?	Le traîneau	?	La bûche	?	Les bougies


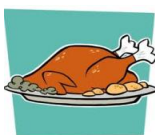
					
?	!	?	!	?	!



					
?	!	?	!	?	!



					
?	La chorale	?	L'hiver	?	La cheminée



					
?	Le houx	?	Les cadeaux	?	Le sapin

			
?	!	?	!



			
?	!	?	!

			
?	La boule	?	L'étoile

			
?	Le bonhomme de neige	?	La dinde

			
?	!	?	!

			
?	!	?	!










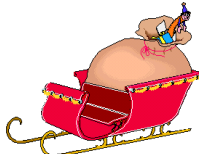




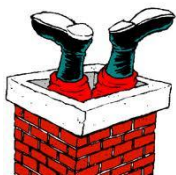





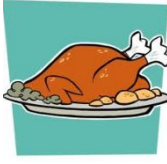


















			
?	La couronne	?	La neige

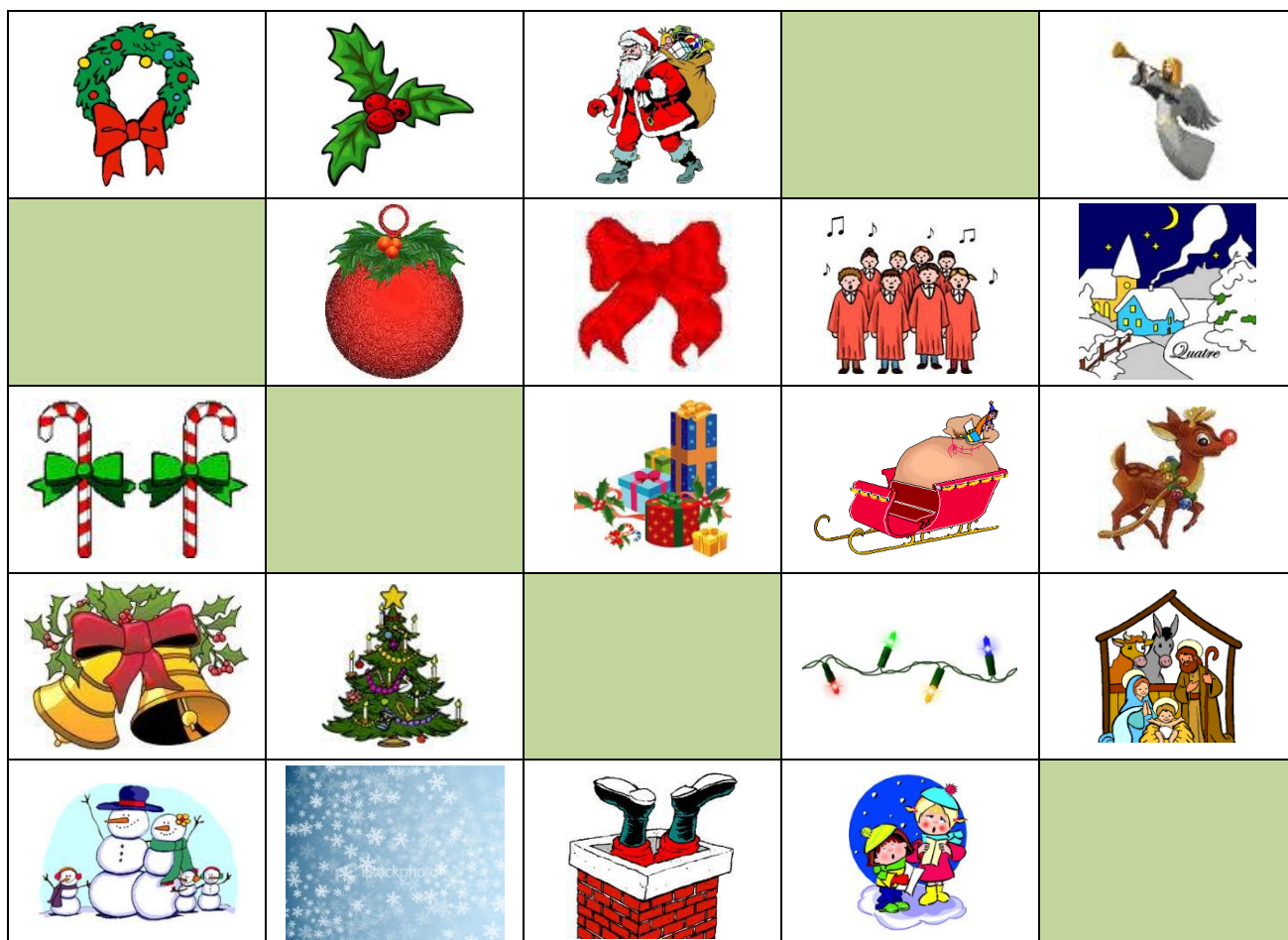
			
?	Les Rois Mages	?	La canne de Noël

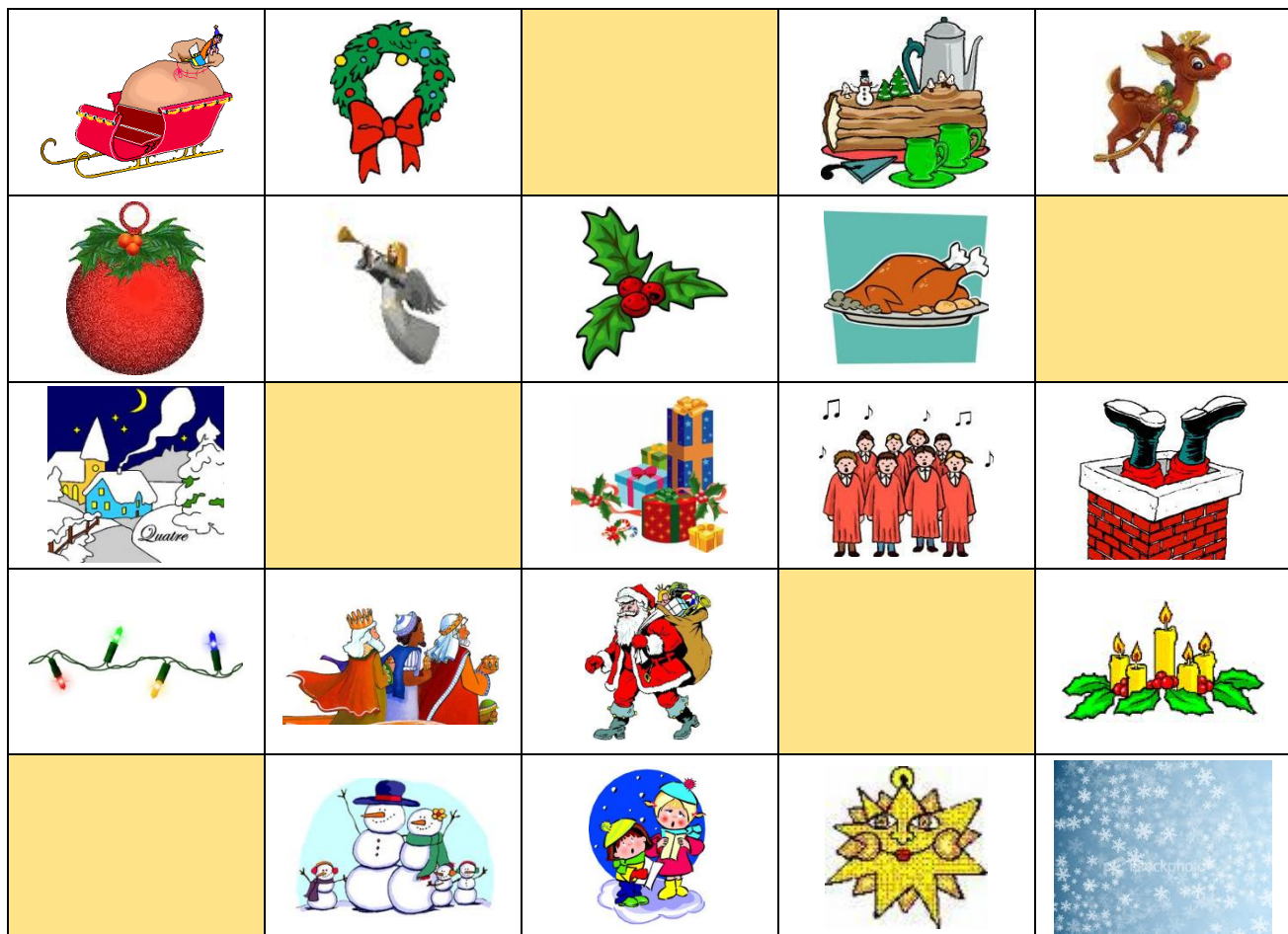
Anexo 37 – O jogo na aquisição de novo vocabulário (Bingo: cartões de vocabulário)

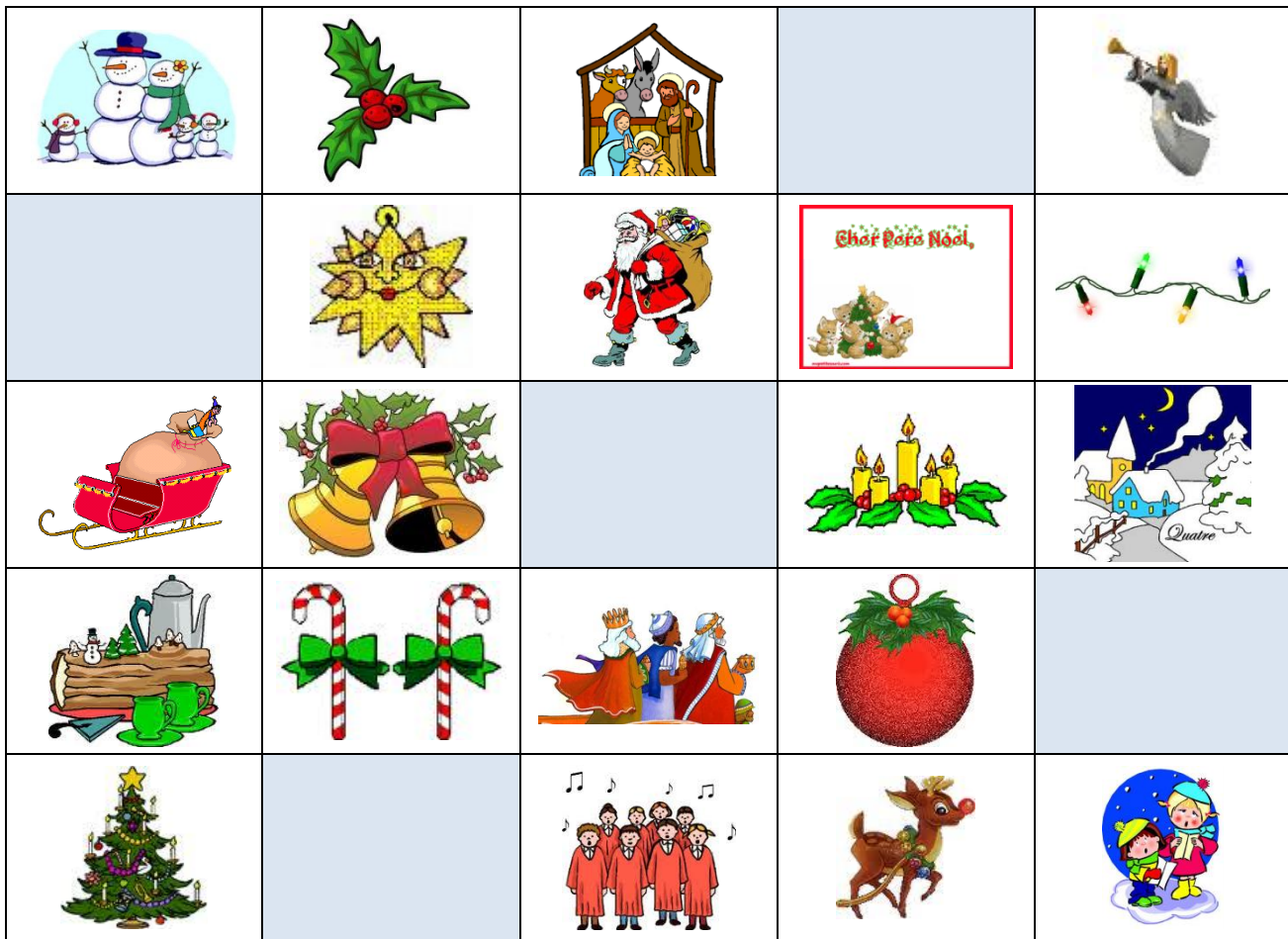
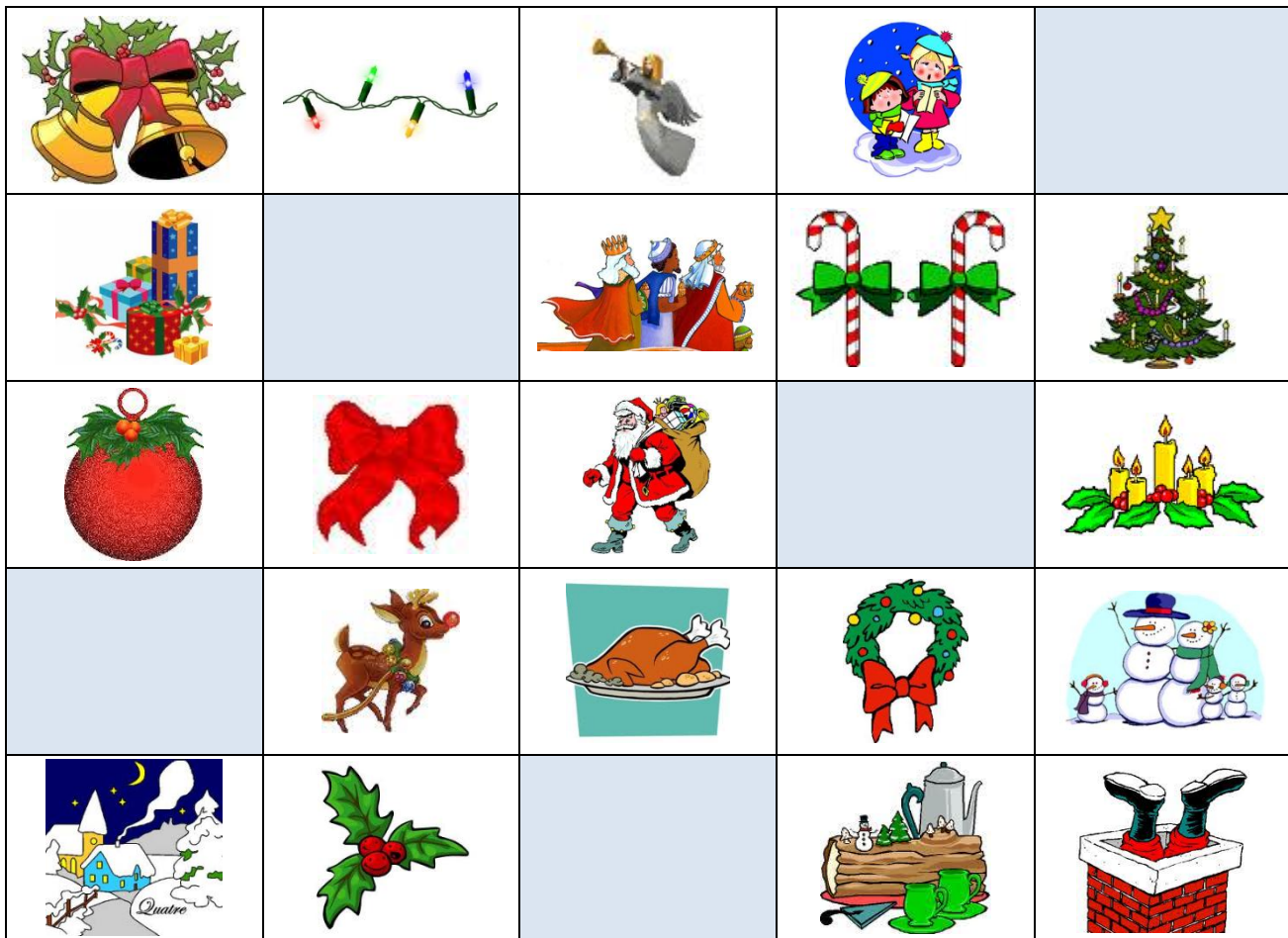
Le renne	La crèche	La neige
Le ruban	Le cantique	Le père Noël
L'ange	La lettre	La cloche
La lampe	Le traîneau	
La bûche	La chorale	Le bonhomme de neige
La cheminée	Le houx	Les cadeaux
Les Rois Mages	Le sapin	La boule
La canne de Noël	Les bougies	L'étoile
L'hiver	La dinde	La couronne

Anexo 38 – O jogo na aquisição de novo vocabulário (Bingo: cartões de bingo)








Anexo 39 – O jogo na aquisição de novo vocabulário (Bingo: fichas de marcação)

Le renne	La crèche	La neige	Le ruban	Le cantique
Le père Noël	L'ange	La lettre	La cloche	La lampe
Le traîneau	La bûche	La chorale	Le bonhomme de neige	La cheminée
Le houx	Les cadeaux	Les Rois Mages	Le sapin	La boule
La canne de Noël	Les bougies	L'étoile	L'hiver	La dinde
La couronne	Le renne	La crèche	La neige	Le ruban
Le cantique	Le père Noël	L'ange	La lettre	La cloche
La lampe	Le traîneau	La bûche	La chorale	Le bonhomme de neige
La cheminée	Le houx	Les cadeaux	Les Rois Mages	Le sapin
La boule	La canne de Noël	Les bougies	L'étoile	L'hiver
La dinde	La couronne	Le renne	La crèche	La neige
Le ruban	Le cantique	Le père Noël	L'ange	La lettre
La cloche	La lampe	Le traîneau	La bûche	La chorale
Le bonhomme de neige	La cheminée	Le houx	Les cadeaux	Les Rois Mages
Le sapin	La boule	La canne de Noël	Les bougies	L'étoile
L'hiver	La dinde	La couronne	Le renne	La crèche
La neige	Le ruban	Le cantique	Le père Noël	L'ange
La lettre	La cloche	La lampe	Le traîneau	La bûche
La chorale	Le bonhomme de neige	La cheminée	Le houx	Les cadeaux
Les Rois Mages	Le sapin	La boule	La canne de Noël	Les bougies
L'étoile	L'hiver	La dinde	La couronne	Le renne
La crèche	La neige	Le ruban	Le cantique	Le père Noël

L'ange	La lettre	La cloche	La lampe	Le traîneau
La bûche	La chorale	Le bonhomme de neige	La cheminée	Le houx
Les cadeaux	Les Rois Mages	Le sapin	La boule	La canne de Noël
Les bougies	L'étoile	L'hiver	La dinde	La couronne
Le renne	La crèche	La neige	Le ruban	Le cantique
Le père Noël	L'ange	La lettre	La cloche	La lampe
Le traîneau	La bûche	La chorale	Le bonhomme de neige	La cheminée
Le houx	Les cadeaux	Les Rois Mages	Le sapin	La boule
La canne de Noël	Les bougies	L'étoile	L'hiver	La dinde
La couronne	Le renne	La crèche	La neige	Le ruban
Le cantique	Le père Noël	L'ange	La lettre	La cloche
La lampe	Le traîneau	La bûche	La chorale	Le bonhomme de neige
La cheminée	Le houx	Les cadeaux	Les Rois Mages	Le sapin
La boule	La canne de Noël	Les bougies	L'étoile	L'hiver
La dinde	La couronne	Le renne	La crèche	La neige
Le ruban	Le cantique	Le père Noël	L'ange	La lettre
La cloche	La lampe	Le traîneau	La bûche	La chorale
Le bonhomme de neige	La cheminée	Le houx	Les cadeaux	Les Rois Mages
Le sapin	La boule	La canne de Noël	Les bougies	L'étoile
L'hiver	La dinde	La couronne		

Anexo 40 – O lúdico no desenvolvimento da autonomia (planificação)

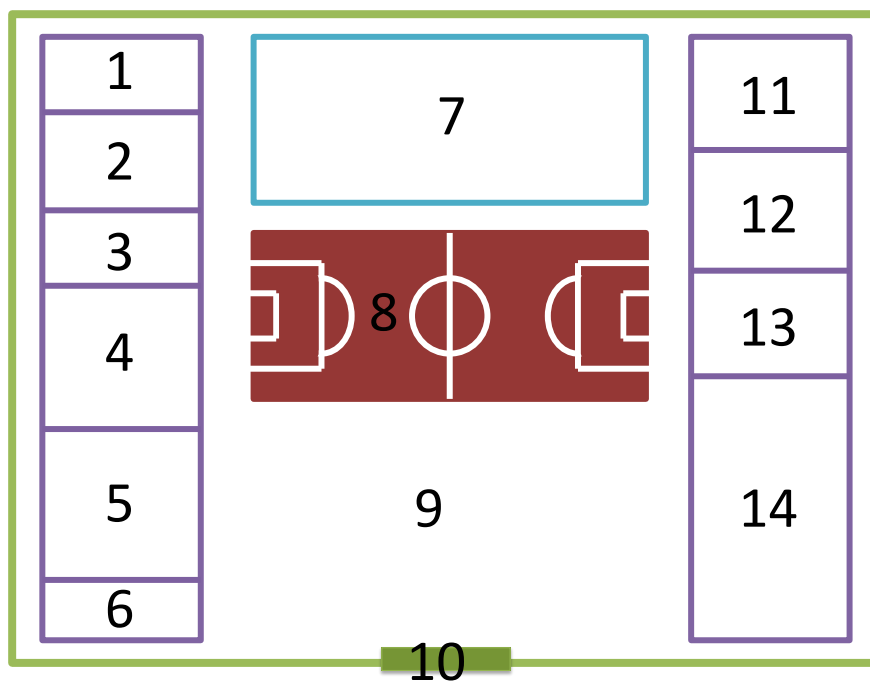
	Escola Secundária de Emídio Navarro Ano Lectivo 2010/2011
Planificação Francês 7º, nível I Turma A	Duração: 45 minutos

Aula nº 1 (8/02/2011) – dossiê 6

Actividades/ Tarefas	Competências/ Operacionalizações	Conteúdos				Suportes	Avaliação
		Discursivos/ Funcionais	Morfossintácticos	Lexicais	Socio- culturais		
Associação entre vocábulo e imagem: observação de uma planta de uma escola com vários espaços numerados, projectada no quadro (os alunos escolhem um dos números que, ao clicarem, dá ligação a uma imagem, sem legenda. No quadro ao lado estão escritos os nomes de vários espaços da escola. A turma tenta associar esses vocábulos à imagem apresentada. Este procedimento será repetido até todos os espaços terem sido apresentados.	Deduzir, pelas imagens apresentadas, o significado do léxico a que têm acesso.	Léxico alusivo aos espaços da escola.	Associação correcta entre vocábulo e imagem.	La salle des professeurs ; La salle de permanence ; L'infirmierie ; L'association des parents ; La cantine ; Les installations de l'administration ; Le CDI (centre de documentation et d'information) ; Les installations sanitaires/ Les toilettes ; Le préau ; Le gymnase/ le gym ; Le portail ; L'aire de sports ; La salle d'étude ; La salle de	Comparação entre a própria escola, outras que já tenha frequentado e uma escola francesa.	Computador; Datashow; Quadro branco; Caneta; Fotocópias	

No final da actividade, os alunos recebem uma ficha informativa com todo o léxico aprendido na aula).				classe.			
Audição e leitura silenciosa do texto da página 64. Resolução do exercício associado na página 65.	Reconhecer no texto a informação necessária ao preenchimento do mapa do exercício.	Léxico dos espaços da escola.				Manual páginas 64 e 65	Avaliação formativa – compreensão oral e escrita

Anexo 41 – O lúdico no desenvolvimento da autonomia (powerpoint)



La salle des professeurs



La salle de permanence



L'infirmierie



L'association des parents



La cantine



Les installations de l'administration



Le CDI (centre de documentation et d'information)



Les installations sanitaires/ Les toilettes



Le préau



Le gymnase/ le gym



Le portail



L'aire de sports



La salle d'étude



La salle de classe



Anexo 42 – O lúdico no desenvolvimento da autonomia (ficha informativa)

La salle des professeurs



La salle de permanence



L'infirmierie



L'association des parents



La cantine



Les installations de l'administration



Le CDI
(centre de documentation et d'information)



Les installations sanitaires/
Les toilettes



Le préau



Le gymnase/ le gym



Le portail



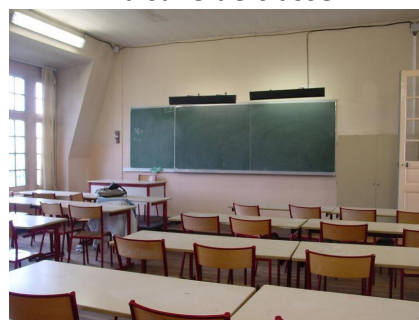
L'aire de sports



La salle d'étude



La salle de classe



Anexo 43 – Comparando com a língua materna: estratégias de compreensão do erro (planificação)



Escola Secundária de Emídio Navarro
Ano Lectivo 2010/2011

Planificação
Francês 7º, nível I
Turma A

Duração: 45 minutos

Aula nº 4 (15/02/2011) – dossiê 6

Actividades/ Tarefas	Competências/ Operacionalizações	Conteúdos				Suportes	Avaliação
		Discursivos/ Funcionais	Morfossintácticos	Lexicais	Socio- culturais		
Associação entre o advérbio/ a preposição de lugar e o seu significado. Os alunos observam várias imagens onde devem indicar a localização de um elemento. A frase aparece em francês com o advérbio/ a preposição sublinhados. Revisão da interrogativa: a turma responde oralmente a questões alusivas às imagens.	Deduzir, a partir das imagens, o significado do léxico apresentado. Rever, a partir de um esquema, as regras da interrogativa abordadas no dossiê anterior.	Localização de um objecto.	Advérbios e preposições de lugar. Interrogativa	Dans ; Dedans ; Au milieu de ; Sur ; Dessus ; Sous ; Dessous ; À côté de ; À droite de ; À gauche de ; Derrière ; devant ; Entre. Qui ; Où ; Combien de/d' ; Que ; Qu'est-ce que ; Quel ; Quelle ; Quels ; Quelles ; Qu'est-ce que c'est ;		Computador; Datashow; Fotocópia dos diapositivos apresentados.	Avaliação formativa: compreensão e produção oral.

				Comment.			
Verificação da compreensão do léxico aprendido.	Aplicar o advérbio/ a preposição de lugar adequados às imagens apresentadas.	Localização de um objecto.	Advérbios e preposições de lugar.	Dans, dedans, au milieu de, sur, dessus, sous, dessous, à côté de, à droite de, à gauche de, derrière, devant, entre.		Manual página 68.	Avaliação formativa : compreensão escrita, produção oral e escrita.
DEVOIR: exercício 1 da página 22 do caderno de actividades	Identificar um espaço a partir das indicações dadas.	Interpretação das indicações dadas.	Advérbios e preposições de lugar.	au milieu de, à côté de, à droite de, derrière.		Caderno de Exercícios, página 22.	Avaliação formativa : produção escrita.

Anexo 44 – Comparando com a língua materna: estratégias de compreensão do erro (powerpoint)



**LE BALLON EST SOUS
LA TABLE.**



LE BALLON EST DESSOUS.



**LE BALLON EST SUR LA
TABLE.**



LE BALLON EST DESSUS.



LE BALLON EST À
CÔTÉ DES
TABLES.



LE BALLON EST À CÔTÉ.



LE BALLON EST À
GAUCHE DE LA
TABLE.



LE BALLON EST À GAUCHE.



LE BALLON EST À
DROITE DE LA
TABLE.

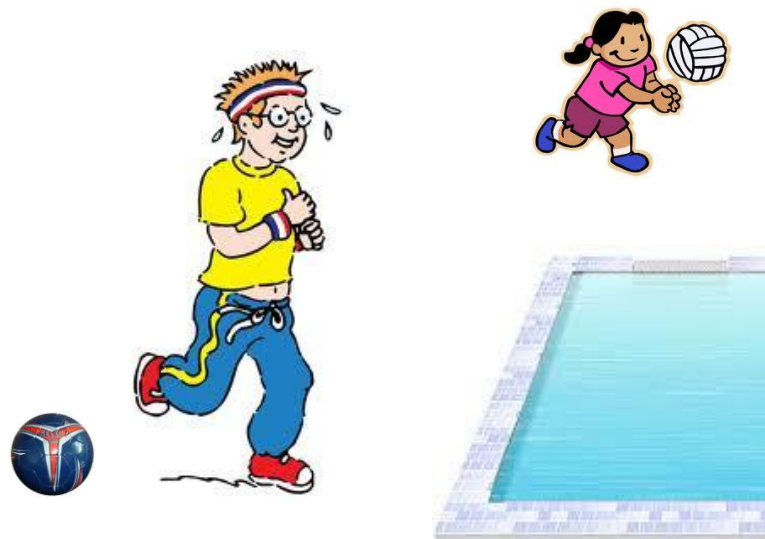


LE BALLON EST À DROITE.



LE BALLON EST ENTRE
LA TABLE ET LE
LAC.



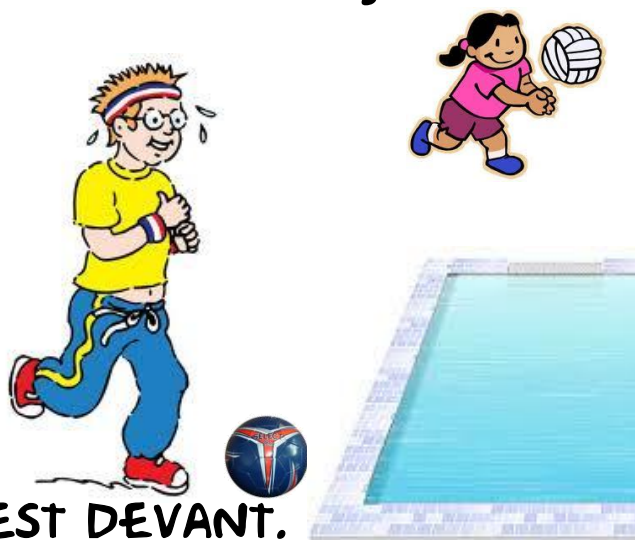


**LE BALLON EST
DERRIÈRE LE GARÇON.**





**LE BALLON EST
DEVANT LE GARÇON.**



LE BALLON EST DEVANT.



**LE BALLON EST DANS
LE LAC.**



LE BALLON EST DEDANS.

Anexo 45 – Comparando com a língua materna: estratégias de compreensão do erro (ficha informativa)

LE BALLON EST SOUS
LA TABLE.



LE BALLON EST SUR LA
TABLE.



LE BALLON EST DESSOUS.

LE BALLON EST À
CÔTÉ DES
TABLES.



LE BALLON EST À
GAUCHE DE LA
TABLE.



LE BALLON EST À CÔTÉ.

LE BALLON EST À
DROITE DE LA
TABLE.



LE BALLON EST À GAUCHE.

LE BALLON EST ENTRE
LA TABLE ET LE
LAC.



LE BALLON EST À DROITE.

**LE BALLON EST
DERRIÈRE LE GARÇON.**



LE BALLON EST DERRIÈRE.

**LE BALLON EST
DEVANT LE GARÇON.**



LE BALLON EST DEVANT.

**LE BALLON EST DANS
LE LAC.**



LE BALLON EST DEDANS.

Anexo 46 – Projecto “*Bonjour la Francophonie*”



Escola Secundária de Emídio Navarro
Ano Lectivo 2010/2011

Exposição sobre a Francofonia

O francês é mais do que uma língua. É um meio de comunicação partilhado por várias culturas, um pouco por todo o mundo. Torna-se, por isso, impossível associar a língua francesa a uma cultura francesa uniforme. Na verdade, esta “cultura francesa” a que nos referimos com tanta facilidade como sendo a cultura dos falantes da referida língua, não é mais do que uma das muitas culturas que enriquecem o mundo francófono. Neste sentido, uma exposição sobre a Francofonia pelos alunos e para os alunos parece ser uma forma interessante de expandir a visão de todos sobre o mundo da língua francesa.

Contudo, a aprendizagem da Francofonia vai para lá do estudo das diferentes culturas que partilham a língua francesa. Assim sendo, este projecto surge inserido na unidade «Coopération Internationale et Solidarité» do programa de Francês nível 3 - 9º ano do ensino básico.

Público alvo e contexto:

O estudo da Francofonia será feito por três turmas. Para evitar a repetição e/ ou dispersão de temas, foi decidido que cada uma abordará uma área diferente:

- 7ºA, nível 1 (“Caractérisation des Pays”)
- 9ºB, nível 3 (“Les Pays et ses Cultures”)
- 9ºC, nível 3 (“Les Moyens d’Action de la Francophonie”)

A “Caractérisation des pays” consistirá no preenchimento de uma ficha que funcionará como bilhete de identidade dos países. Tendo em conta que se tratará de uma pesquisa muito guiada e com resultados directos muito simples, decidiu-se atribuí-la à turma de 7º ano, nível 1. Quanto os restantes temas, visto apresentarem aproximadamente o mesmo nível de dificuldade, os critérios que definiram a decisão acima descrita basearam-se, sobretudo, na observação dos interesses dos alunos de cada turma.

Objectivos:

- Sensibilizar para a diversidade de culturas que partilham a mesma língua;
- Aprender alguns aspectos da história recente dos países de expressão francesa;
- Divulgar o universo linguístico e cultural do francês para lá dos dois países mais conhecidos (França e Bélgica francófona);
- Compreender os diferentes estatutos da língua francesa no mundo;
- Conhecer diferentes tipos de colaboração política, cultural e artística entre os países que partilham a língua francesa;
- Responsabilizar o aluno pela aquisição de novos conhecimentos e, consequentemente, pela organização da exposição;
- Desenvolver o espírito de cooperação entre os alunos de ambas as turmas abrangidas pelo projecto;
- Promover o clube do Francês.

Procedimentos:

Antes de definir os diferentes passos necessários para a execução deste projecto, é importante esclarecer três termos que serão utilizados com alguma frequência:	
Blogue principal	<p>É aqui que todos os blogues de grupo se encontram. Todos os temas de pesquisa serão gradualmente colocados neste local de três em três semanas (período que poderá ser expandido a um mês conforme a quantidade de trabalho apresentado pelos alunos). Os temas apresentados estarão de acordo com a quantidade de grupos existentes de forma a evitar a repetição e/ou exclusão de temas. Cada turma terá um conjunto de temáticas diferentes conforme a área de estudo que lhe foi designada.</p> <p>Este blogue estará acessível em francofonieesen.blogspot.com.</p>
Blogues de grupo	<p>Criado, desenvolvido e moderado por cada grupo, é aqui que serão colocados os resultados da pesquisa dos alunos. Cada grupo de trabalho terá a obrigação de gerir o seu blogue da forma que achar mais eficaz. Nesse sentido, poderão ser publicados textos próprios, fotografias, ilustrações, cartoons, vídeos e qualquer outro tipo de material multimédia relacionado com o tema de pesquisa do grupo. Serão encorajados os comentários inter-blogues.</p>
Entradas-guia	<p>Entradas com os temas de pesquisa. Todos os grupos terão a obrigação de publicar um comentário nesta entrada anunciando o tema de trabalho escolhido. Estas serão colocadas de três em três semanas, ou mensalmente conforme a quantidade de trabalho apresentada pelos alunos.</p>

O projecto desenvolver-se-á nos seguintes passos:

Passo	Procedimento	Data limite	Avaliação
1	Os alunos formam grupos de quatro e criam o seu blogue ³² .	22 de Outubro de 2010	Publicação de um comentário no blogue principal com o link para o blogue de grupo.
2	As pesquisas decorrerão gradualmente e serão divididas em dois momentos ³³ : <ul style="list-style-type: none"> • escolha de temas³⁴; • publicação dos resultados da pesquisa. 	2-3 semanas após publicação dos temas	Comentário no blogue principal; Entradas nos blogues de grupo.
	A última pesquisa deverá ser terminada a:	4 de Março de 2011	
3	Exposição final ³⁵ .	21 de Março de 2011	Apresentação do resultado do projecto à comunidade escolar.

³² A constituição dos grupos estará disponível nos respectivos blogues de grupo. Para saber a que grupo pertence cada aluno e, consequentemente, preencher a grelha de avaliação para este trabalho de grupo, o professor deverá visitar todos os blogues de grupo, o que justifica a necessidade de conhecer todos os links.

³³ As datas para a publicação de novos temas de pesquisa são 28 de Outubro, 19 de Novembro, 10 de Dezembro, 31 de Dezembro, 21 de Janeiro, e 11 de Fevereiro. Estas datas são flexíveis.

³⁴ Será sugerido aos alunos que publiquem a sua escolha até dois dias após a divulgação dos temas.

³⁵ A exposição será feita na entrada principal da escola, junto à recepção, de forma a garantir aos alunos que os seus trabalhos estarão perfeitamente visíveis. Serão expostos os pontos-chave da pesquisa deles, direccionando o público para os vários blogues onde toda a informação estará disponível.

Anexo 47 – Projecto de leitura de uma BD francófona



Escola Secundária de Emídio Navarro
Ano Lectivo 2010/2011

Leitura integral de uma BD francófona

O francês é mais do que uma língua. É um meio de comunicação partilhado por várias culturas, um pouco por todo o mundo, nalguns casos como língua materna, noutros, de aprendizagem. Um dos principais veículos da divulgação da língua francesa é, sem dúvida, a literatura, sobretudo a banda desenhada, nos dias que correm. A adaptação de algumas destas obras ao cinema tem sido responsável por um crescendo de curiosidade relativamente a heróis como Tintin, Astérix e Lucky Luke, entre outras personagens francófonas de renome. Neste sentido, a utilização deste factor como motivação para a leitura em Francês, e o consequente aumento da exposição à língua, são estratégias a serem implementadas por este projecto.

Público alvo e contexto:

A leitura da BD francófona será feita por três turmas. Para evitar a repetição e/ou dispersão de temas, foi decidido que cada uma abordará uma área diferente:

- 7ºA, nível 1 (Les aventures d'Astérix)*
- 9ºB, nível 3 (Les inventions de Tintin)
- 9ºC, nível 3 (Les voyages d'Astérix)

*A definição de uma obra específica para este grupo será feita pela própria turma. Aliás, o projecto desenrolar-se-á de forma diferente com estes alunos que lerão a obra traduzida em português, acompanhada da visualização da adaptação animada da aventura escolhida. Assim, todos os alunos terão por base o mesmo livro.

Objectivos:

- Ler em francês;
- Aprender alguns aspectos da história mundial, tratados de forma lúdica pela BD francófona;
- Conhecer heróis do imaginário contemporâneo francófono;
- Interpretar textos em língua francesa;
- Responsabilizar o aluno pela aquisição de novos conhecimentos e, consequentemente, pela interpretação da obra;
- Desenvolver o espírito de cooperação entre os alunos de um mesmo grupo;
- Sensibilizar para a criação artístico-literária francófona contemporânea.

Procedimentos:

Os alunos formam grupos de quatro. Escolhem uma obra de acordo com a lista bibliográfica, criada exclusivamente para a sua turma, e efectuem a leitura da mesma. De seguida, redesenham a capa e a contra-capas do livro de acordo com a sua interpretação.

Todas as capas serão expostas no dia 21 de Março (comemoração do dia da Francofonia), sendo sujeitas a votação por parte dos restantes alunos da escola. A capa vencedora permanecerá exposta durante um maior período de tempo.

Prazos:

Turma	Data de início (escolha das BDs)	Data de entrega
7ºA	8 de Fevereiro de 2011	3 de Março de 2011
9ºB	7 de Fevereiro de 2011	28 de Fevereiro de 2011
9ºC	9 de Fevereiro de 2011	2 de Março de 2011

Data da exposição: 21 de Março de 2011

Anexo 48 – As exposições (fotografias)













